

MUNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

BIANCA ANDREATTA SCOTTÁ

**A VALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS NAS
MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA

2018

BIANCA ANDREATTA SCOTTÁ

**A VALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS NAS
MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

VITÓRIA

2018

BIANCA ANDREATTA SCOTTÁ

**A VALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS NAS
MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em _____ de _____ de 2017

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Dr. Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo

Dra. Silvana Ventrone
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico este trabalho à pessoa que me deu a vida, que me dá o amor mais puro e desinteressado, que mesmo com todas as dificuldades fez do meu sonho o seu sonho, que é inspiração e exemplo,

Minha mãe Cláudia.

AGRADECIMENTOS

Eis que é chegado o momento mais esperado destes últimos dois anos: os agradecimentos! Não seria possível chegar até aqui se não fosse o apoio, o carinho e o incentivo de tantos que me cercam. Afinal, nesta Dissertação não estão relatadas somente as leituras, o objetivo, a coleta, a análise dos dados e as considerações finais, mas também os aprendizados, o crescimento pessoal e profissional, os valores que vamos conservando em nós e a descoberta daquilo que nos é tão valioso, nossa essência! Por isso, antes de tudo, agradeço ao meu tão grandioso Deus, por nunca ter me deixado faltar forças para seguir e concluir essa caminhada.

Aos meus pais Francisco e Cláudia por tudo. Faltam-me palavras para agradecer, tão dedicados, companheiros e amigos, que nunca mediram esforços para que seus filhos tivessem uma educação de qualidade. Desculpem-me pela ausência do dia a dia e obrigada por todo o apoio na conclusão de mais uma etapa em minha formação, não sei o que seria de mim se não tivesse vocês, é um amor que transborda em meus olhos.

Ao meu irmão Bruno, que é meu maior exemplo de dedicação, estudo, força de vontade e persistência. Obrigada pelos ensinamentos, leituras, considerações a minha dissertação e ajudas financeiras. Você me fez crescer. Te amo, maninho.

A minha madrinha Valéria e ao tio Silésio, por serem meus pais postiços e demonstrarem tanto amor por mim, por minhas conquistas e por acreditarem no meu potencial. Não tenho nem palavras para expressar o significado de vocês em minha vida e o quanto sou grata por tudo. Amo vocês.

Ao meu doce afilhado Davi! Meu chamego, meu ponto de paz. Obrigada por existir e transbordar tanto amor. Você é um ser de luz, que veio para iluminar a vida de todos que o cercam.

Ao meu avô Antônio (Vô Tunin) e a minha avó Paulina, por estarem presentes em todos os momentos da minha vida e serem tão atenciosos e prestativos com seus netos. Eterna gratidão pela família que construíram e por saberem educar tão bem seus filhos. Amo os dois de paixão.

A minha amada vovó Dió (*in memoriam*), que sempre acreditou no meu potencial para ingressar no curso de mestrado. Sua garra e força de viver me motivaram a ser quem eu sou. Sei que não foi possível estar presente na conclusão desta etapa da minha formação, mas acredito que esteja orgulhosa e orando por todos nós aí de cima.

Aos meus Tios Andréia e Amâncio por me apoiarem desde pequena a buscar meus objetivos. As minhas primas Amanda e Alice pela convivência no dia-a-dia e nos finais de semana longe da família. A companhia de vocês é essencial sempre. Obrigada!

Aos meus tios, tias, primos, primas e padrinho, vocês são a minha base! Obrigada por todos os momentos de descontração e encontros que tivemos. Vocês foram fundamentais nesta caminhada. “Não é o que temos em nossa vida que importa, mas quem nós temos”. Obrigada, Deus, pela minha família.

Ao Ricardo, que compartilha diariamente todos os medos, inseguranças, angústias, alegrias, conquistas e vitórias! Obrigada por trazer mais amor para minha vida e fazer eu me tornar uma pessoa melhor a cada dia. Te amo.

Ao meu querido orientador André Mello que, além de professor, se tornou amigo, parceiro, conselheiro e até mesmo um pai. Seu exemplo de profissional e sua garra me encantam! Obrigada pela paciência que tem em ensinar e mostrar o melhor caminho sempre, mesmo que seja árduo. Lembro-me sempre das suas palavras no processo seletivo do mestrado: você é uma aposta. Obrigada por apostar em mim, eterna gratidão a você.

Agradeço aos colegas Emilly Galvão, Bethânia Alves, Fernando Otero e Luisa Helmer de um modo especial por todos os momentos de conversa, leituras da minha dissertação e trocas culturais durante a conclusão deste trabalho. Saibam que vocês tornaram esta jornada menos cansativa e mais prazerosa. Agradeço também, aos demais colegas do Naif, Luiza Tostes, Vanessa Guimarães, Livia Assis, Raquel Barbosa, Jéssica Souza, Renata Jorge, Mestre Fábio, Vitor Mazzei, Rodrigo Lema, Bruna Almeida e Cássia Gonçalves, por todos os momentos de aprendizado e descontração da nossa rotina de estudos.

Aos amigos e professores do Proteroria por toda experiência, saberes, angústias e conquistas compartilhadas. Em especial, gostaria de agradecer ao Ronildo Stieg, por me auxiliar no processo seletivo do mestrado, se tornar um amigo e ajudar os outros sem esperar nada em troca.

Ao professor Ivan Marcelo Gomes e à professora Silvana Ventrone pela leitura criteriosa e sugestões apresentadas no momento da qualificação.

Aos professores do PPGEF e aos colegas da turma 2016 do mestrado, pelas trocas de experiências, leituras e discussões que acrescentaram muito na minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES, que participaram desta pesquisa, pelos dados provenientes dos seus planejamentos, horários disponibilizados para os nossos momentos de conversa e pelas valiosas trocas culturais.

Por fim, a todos aqueles que se dedicam a escutar as crianças e se relacionam com elas, considerando e legitimando suas manifestações e produções culturais.

*Você ganha força, coragem e confiança
através de cada experiência em que você
realmente para e encara o medo de frente.*

ELEANOR ROOSEVELTE

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil, focalizando as possibilidades que essas produções apresentam para a mediação pedagógica desse componente curricular com a pequena infância. O estudo está organizado de maneira em que cada objetivo corresponde a um capítulo/artigo, com metodologia própria. O capítulo sobre o estado da arte utiliza a pesquisa Bibliográfica para analisar trabalhos acadêmico-científicos do campo da Educação Física, que valorizam as produções culturais das crianças na Educação Infantil. Adotamos as seguintes fontes: anais do Conbrace, periódicos científicos, dissertações e teses da área da Educação Física, no período de 1996 a 2016. No processo de análise dos dados, nos apropriamos de *indicadores bibliométricos* e da *nuvem de palavras*, proposta pelo Software Iramuteq. O seguinte capítulo utiliza a pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica, para analisar narrativas de cinco professores de Educação Física da Rede Municipal de Vitória/ES, escolhidos intencionalmente para este estudo, que valorizam as produções culturais das crianças em suas aulas na Educação Infantil. Para potencializar as narrativas, adotamos “episódios de interação”, compartilhando situações prototípicas em que as produções culturais das crianças foram observadas, compreendidas e valorizadas nos processos de ensino-aprendizagem. Para as análises, estabelecemos diálogos entre a produção acadêmico-científica, com as práticas pedagógicas dos professores que valorizam as manifestações dos infantis e pressupostos teóricos definidos para este estudo. Como resultados, percebemos que esses campos caminham de maneira dialética, pois, a produção acadêmico-científica serviu de suporte para interpretarmos as práticas pedagógicas dos professores e muitas situações que estavam descritas sobre o processo de valorização das produções culturais das crianças nos textos analisados, de fato, estão se incorporando nas práticas pedagógicas dos professores selecionados. Sinalizamos por meio dos episódios, estratégias utilizadas pelos docentes para auscultarem e compreenderem as manifestações infantis. Entre elas destacamos a relação dialógica, a reelaboração da intencionalidade pedagógica, os arranjos de materiais, situações e contextos, a consideração das experiências anteriores das crianças, a valorização das suas apropriações autônomas e a reprodução interpretativa, que subsidiaram seus processos de construção, criação e autonomia, abrindo espaços para que produzam cultura.

Palavras-chave: Produções culturais. Mediações pedagógicas. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation aims to study the cultural productions of children in Physical Education classes with Early Childhood Education, focusing on the possibilities that these productions present for the pedagogical mediation of this curricular component with early childhood. The study is organized in such a way that each objective corresponds to a chapter / article, with its own methodology. The chapter on the state of the art uses Bibliographic research to analyze academic-scientific works in the field of Physical Education, which value the cultural productions of children in Early Childhood Education. We adopted the following sources: Annals of Conbrace, scientific journals, dissertations and theses from the area of Physical Education, from 1996 to 2016. In the process of data analysis, we took bibliometric and word cloud indicators, proposed by Iramuteq Software . The following chapter uses Narrative (Auto) Biográfica, to analyze narratives of five Physical Education teachers from the Municipal Network of Vitória / ES, chosen intentionally for this study, who value the cultural productions of children in their classes in Early Childhood Education. In order to enhance the narratives, we adopted "episodes of interaction", sharing prototypical situations in which children's cultural productions were observed, understood and valued in the teaching-learning processes. For the analysis, we establish dialogues between the academic-scientific production, with the pedagogical practices of the teachers that value the manifestations of the children and the theoretical presuppositions defined for this study. As results, we perceive that these fields go in a dialectical way, because the academic-scientific production served as support to interpret the pedagogical practices of teachers and many situations that were described about the process of valorization of the children's cultural productions in the texts analyzed, fact, are being incorporated in the pedagogical practices of the selected teachers. We signal through the episodes, strategies used by teachers to listen and understand children's manifestations. Among them we highlight the dialogical relationship, the re-elaboration of pedagogical intentionality, the arrangement of materials, situations and contexts, the consideration of children's previous experiences, the valorization of their autonomous appropriations and the interpretative reproduction, which subsidized the processes of appropriation, creation and autonomy of children, opening spaces for them to produce culture.

Keywords: Cultural productions. Pedagogical mediations. Physical Education. Child Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Distribuição das Metodologias por Blocos.....	44
Imagem 2 – Nuvem de Palavras das Referências Bibliográficas.....	69
Imagens 3 – Reportagem retirada do <i>Website</i> da Prefeitura Municipal de Vitória.....	84
Imagem 4 – Brinquedoteca finalizada.....	87
Imagem 5 – Cantinho de terra da Brinquedoteca.....	88
Imagem 6 – Crianças brincando no Trepa-trepa.....	90
Imagem 7 – Crianças utilizando o pneu para subirem na grade.....	91
Imagem 8 – Capa do livro “Trânsito no mundinho”.....	94
Imagem 9 – Transitolândia.....	95
Imagem 10 – Guardas de trânsito na escola.....	96
Imagem 11 – Guardas de trânsito na escola.....	96
Imagem 12 – Panfleto produzido pelas crianças.....	97
Imagem 13 – Crianças entregando os panfletos nas ruas.....	98
Imagem 14 – Mascote criado pelas crianças.....	101
Imagem 15 – Quadro Ivan Cruz – Bolhas de sabão.....	103
Imagem 16 – Crianças criando imagens com bolhas de sabão.....	104
Imagem 17 – Charge “Trabalhos manuais”.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Natureza dos Textos.....	34
Gráfico 2 – Tipologia dos Anais do Conbrace.....	35
Gráfico 3 – Tipologia dos periódicos científicos.....	36
Gráfico 4 – Tipologia das dissertações e tese.....	37
Gráfico 5 – Fluxo Temporal das Produções.....	38
Gráfico 6 – Autoria dos Trabalhos.....	41
Gráfico 7 – Categorias de análises das temáticas problematizadas nos trabalhos.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Metodologias empregadas.....	43
Tabela 2 – Categorização dos autores por temática.....	61
Tabela 3 – Categorização dos autores por temática.....	63
Tabela 4 – Categorização dos autores por temática.....	64
Tabela 5 – Categorização dos autores por temática.....	66
Tabela 6 – Categorização dos autores por temática.....	67

LISTA DE SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência e Esporte

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciência e Esporte

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FACITEC – Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia

GTT – Grupo de Trabalho Temático

IC – Iniciação Científica

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

PPGEF (FESP/UPE) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Fundação/Universidade de Pernambuco

PPGEF (UNB) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília

PPGEFE (USP) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

PPGCMH (UDESC) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade do Estado de Santa Catarina

PPGEF (UNICAMP) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Campinas

PPGEF (UEL) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina

PPGEF (UNESP) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual Paulista

PPGEF (UFMT) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso

PPGEF (UFPEL) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas

PPGEF (UFSC) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina

PPGEF (UFSM) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria

PPGEF (UFV) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Viçosa

PPGEF (UFES) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo

PPGEF (UFPR) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná

PPGEF (UFRN) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

PPGCMH (UFRGS) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade do Rio Grande do Sul

PPGEF (UFTM) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

PPGEF (UNIVASF) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco

PPGCMH (UNIMEP) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Metodista de Piracicaba

PPGEF (USJT) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Judas Tadeu

PPGCMH (UTFPR) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RBCE – Revista Brasileira de Ciência e Esporte

RBEFE – Revista Brasileira de Educação Física e Esporte

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SI – Sistema de Informação

SUMÁRIO

Capítulo I:

1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO.....	20
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO ESTUDO.....	23
1.3 OBJETIVOS.....	27
1.4 DESIGN METODOLÓGICO.....	27
1.5 ITINERÁRIO DE PESQUISA.....	28

Capítulo II:

O ESTADO DA ARTE SOBRE AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	30
2 ANÁLISE DOS DADOS.....	33
2.1 Tipologias.....	34
2.2 Fluxos temporal das produções.....	38
2.3 Abordagens metodológicas.....	42
2.4 Temáticas Abordadas.....	60
2.5 Bibliografias.....	68
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO.....	73

Capítulo III:

NARRATIVAS DOCENTES E A VALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS.....	77
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	79

3.1 ANÁLISE DOS DADOS.....	83
3.1.1 Narrativa professora 1.....	83
3.1.2 Narrativa professor 2.....	88
3.1.3 Narrativa professora 3.....	92
3.1.4 Narrativa professora 4.....	99
3.1.5 Narrativa professora 5.....	102
3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO.....	106
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO.....	108
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112

APÊNDICES

Apêndice A – Anais do Conbrace.....	122
Apêndice B – Revista Motrivivência.....	123
Apêndice C – Revista RBCE.....	124
Apêndice D – Revista Pensar a Prática.....	125
Apêndice E – Revista Movimento.....	125
Apêndice F – Revista RBFÉ.....	126
Apêndice G – Revista da Educação Física/UEM.....	126
Apêndice H – PPGEF UNICAMP.....	126
Apêndice I – PPGEF UFES.....	127
Apêndice J – PPGEF UNB.....	127
Apêndice K – PPGEF UFSC.....	128
Apêndice L – PPGEFE USP.....	128
Apêndice M – PPGCMH UDESC.....	128
Apêndice N – PPGEF UFSM.....	129
Apêndice O – PPGEF UNESP.....	129

CAPÍTULO I

1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil. Focalizamos as possibilidades que essas produções apresentam para a mediação pedagógica desse componente curricular com a pequena infância.¹

Consideramos como produções culturais das crianças suas práticas, enunciações, imaginações, inventividades, manifestações corporais e criações, que, por meio de suas culturas de pares,² reverberam incessantemente no cotidiano da Educação Infantil. As crianças não se comportam de maneira passiva frente às ações pedagógicas promovidas pelos adultos, pois constantemente interpretam e ressignificam os bens culturais que lhes são ofertados (CERTEAU, 1994).

Para Santana (2008), quanto mais ricas forem as experiências culturais proporcionadas às crianças, mais autônomas serão suas relações no processo de produzir cultura em seus contextos. A nossa intenção é dar visibilidade a essas produções culturais, entendendo-as como pressupostos fundamentais para conduzir o trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica. Segundo Martins (2015, p. 135):

[...] cabe aos professores criar oportunidades para que as crianças, no processo de elaborar sentidos pessoais, se apropriem de elementos significativos de suas culturas, não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias, ressaltando a importância de trabalhar com o foco nos saberes oriundos das práticas que as crianças vão construindo.

O meu³ interesse pela Educação infantil surgiu durante a graduação em Educação Física/Ufes, quando cursei a disciplina de Estágio supervisionado da Educação Física na Educação Infantil. Nessa disciplina, nos aproximamos de uma instituição de Educação Infantil de Vitória/ES, com a intenção de observar a rotina cotidiana desse ambiente, e ainda como eram estabelecidas as relações entre crianças e professores nas aulas de Educação Física. O meu olhar se voltou para a maneira como eram organizadas e planejadas as mediações pedagógicas que consideravam as crianças protagonistas e produtoras de culturas, adotando uma

¹Neste estudo consideramos como pequena infância crianças de zero a seis anos de idade.

²Corsaro (2009) denomina o termo “cultura de pares” como uma interação, um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham juntamente com seus pares.

³Neste tópico, utilizo o verbo na primeira pessoa do singular, pois trago o relato da minha própria trajetória como aluna-pesquisadora. Nas discussões posteriores da dissertação, utilizo a primeira pessoa do plural “nós”, pois muitas vezes se articulam na minha escrita.

perspectiva na qual elas são vistas como autores de suas próprias práticas, que são ouvidas, interpretadas e valorizadas nos processos de ensino-aprendizagem. Consideramos como mediação pedagógica a postura que o professor estabelece perante as crianças, como um agente propositivo e atencioso, que leva em consideração aquilo que elas estão manifestando e produzindo nas aulas. A mediação é uma ação menos verticalizada e autoritária.

Após este momento de observação, tivemos a oportunidade de intervir e mediar ações com as crianças. Na ocasião, notava que por muitas vezes as crianças eram caracterizadas pelas atribuições dos adultos e não por seus modos singulares e particulares de produzirem cultura. Nesse sentido, algumas indagações vieram à tona: de que forma o protagonismo se manifesta no cotidiano da Educação Infantil? Como esse protagonismo⁴ pode orientar práticas pedagógicas centradas nas crianças?

Motivada a buscar resposta para as minhas indagações, entre 2014 e 2015, participei do Programa de Iniciação Científica (PIBIC),⁵ voltado para a iniciação à pesquisa de estudantes de graduação universitária que visa, fundamentalmente, incentivar a carreira científica daqueles que apresentam bom desempenho acadêmico, preparando-os para a Pós-Graduação. A pesquisa desenvolvida na iniciação científica (IC) e, conseqüentemente, no meu trabalho de conclusão de curso (TCC),⁶ busca reconhecer a centralidade das crianças nas práticas curriculares, apontando para a importância de considerá-las protagonistas e produtoras de culturas. Entretanto, os dados sinalizaram para os desafios da prática pedagógica desse componente curricular com a Educação Infantil, principalmente na maneira como devem ser articuladas as mediações pedagógicas, de forma a reconhecer, interpretar e valorizar as produções culturais das crianças nas aulas.

Nesse percurso, estabeleci diálogos com a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008, 2013; CORSARO, 2011), perspectiva sociológica em que as crianças são concebidas como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas em seus processos de socialização. Gradativamente, me deparei com uma nova visão que considera os infantis como seres ontológicos plenos e não apenas como um “vir a ser” que precisam ser preenchidos pela racionalidade do adulto para que alcancem a sua maturidade. Em articulação com a Sociologia da Infância, busquei nos Estudos com o Cotidiano, de Michel de Certeau (1994), pressupostos teórico-metodológicos para compreender as produções culturais das crianças no

⁴Consideramos as crianças protagonistas quando elas são os personagens centrais de uma trama, ocupando o lugar principal em um acontecimento (FERRETTI et al., 2004).

⁵ Nesse programa recebi financiamento da Facitec/ES.

⁶Trabalho de conclusão de curso, aprovado no ano de 2015/1, intitulado: Práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil centradas no protagonismo das crianças.

dia a dia das instituições infantis. O cotidiano, para esse autor, é compreendido como um lugar de incessantes produções dos sujeitos, que não internalizam passivamente a cultura em suas práticas, mas que sobre ela operam constantemente, resignificando-a.

Na condição de aluna-pesquisadora,⁷ participei como ouvinte de duas disciplinas do mestrado: Tópicos Especiais em Educação Infantil I e II. Também participei de seminários e grupo de estudo, que contribuíram para definir e delimitar o meu interesse pela Educação Infantil, sobretudo, pelas práticas pedagógicas que dão centralidade às crianças. Os estudos desenvolvidos na IC, no TCC e em outros contextos formativos demonstraram que a palavra protagonismo se tornou senso comum nos documentos oficiais e nos discursos sobre a educação da pequena infância. Entretanto, ainda há um distanciamento entre as intenções presentes nas orientações legais, nas representações sociais que circulam no imaginário social e nas práticas pedagógicas materializadas nos cotidianos da Educação Infantil (MARTINS; SCOTTÁ; MELLO, 2016).

Para Certeau (1985), as práticas manifestadas pelos sujeitos – aqui se incluem as crianças – apresentam duas dimensões indissociáveis: a ética e a estética. A ética está relacionada à necessidade histórica de existir. Por mais negligenciadas e invisibilizadas que as crianças sejam nos processos de escolarização, elas, com seus corpos e suas ações, resistem e desafiam modelos centrados nos adultos. A dimensão estética, por outro lado, denota o modo específico pelo qual as crianças produzem os seus artefatos culturais, pois as suas marcas e suas singularidades estão presentes na maneira como elas lidam e reverberam o que é imposto por aqueles que ocupam o lugar do poder e, principalmente, na forma como criam sentidos e ações para pensar e agir em seu cotidiano. De acordo com Mello et al (2016), os comportamentos aversivos apresentados pelas crianças no contexto escolar deixam de ser vistos apenas como indisciplina, sinalizando uma expressão autêntica dos seus desejos e expectativas que, por meio dos seus corpos e ações, demarcam os seus interesses, necessidades e experiências.

Delgado e Muller (2005) apontam, como uma das dificuldades que precisam ser superadas nesse percurso, romper com a lógica adultocêntrica⁸ para compreender os significados que as crianças atribuem as suas ações, pois ainda predominam ações pedagógicas com o olhar

⁷Considero como aluna-pesquisadora o momento da minha formação, em que, ao mesmo tempo que realizava o curso de formação inicial em Educação Física, desenvolvia pesquisas na Iniciação Científica.

⁸Consideramos neste estudo como lógica adultocêntrica, a postura do professor perante as crianças, que abandona uma visão assistencialista e considera os processos criativos, imaginativos e inventivos dos infantis.

verticalizado e assistencialista para as produções culturais que as crianças manifestam incessantemente nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Segundo Guerra Filho (1998, p. 88), a cultura produzida pelas crianças se materializa na dimensão lúdica, configurando-se:

[...] como ato social, que se dá em comunhão, através dos contatos corporais e verbais. É no encontro das crianças que se cria e se recria, de modo a constituir novas interpretações dos atos. Compartilhando práticas e aquisições, a criança torna-se ativa, produtora de sonhos, de mundos diferentes do que é vivido. Ela transforma e se transforma ao mesmo tempo.

Faria (1999) e Rocha (1999) sinalizam para a necessidade de conhecer e dar visibilidade às formas de produções culturais das crianças, bem como conhecer, reconhecer, interpretar e compreender as relações que são construídas entre elas. Nesse contexto, a Educação Física se constitui como importante espaço-tempo para as produções culturais das crianças, pois é por meio dos seus corpos em movimento que elas interagem com os outros, consigo mesmas e com seu meio, construindo conhecimentos e afirmando suas identidades, internalizando e produzindo cultura (MELLO et al, 2016).

Segundo Certeau (1994), esse espaço-tempo se expressa à medida em que os indivíduos se relacionam e exercem dinâmicas de movimento que potencializam e atualizam o cotidiano a que pertencem, se revelando como um valioso ambiente de aprendizagens, conflitos, ideias, decisões e criações que emergem constantemente em suas práticas. Devemos compreender as práticas corporais manifestadas pelas crianças sob outra perspectiva, percebendo a riqueza das suas apropriações e suas capacidades autônomas, livres e criativas de produzirem cultura.

Com o meu ingresso no curso de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa *Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente*, no ano de 2016, decidi ampliar e aprofundar os meus estudos sobre as práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil, sobretudo, aquelas que atribuem protagonismo e dão visibilidade às produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física nesta etapa da Educação Básica.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A infância é uma categoria social,⁹ historicamente construída, formada por diferentes estatutos sociais, bases ideológicas, normativas e referenciais que dão base para a consolidação de representações e concepções sobre as crianças na sociedade (SARMENTO, 2005). Os infantis não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob a forma de interpretar e integrar, seja nos efeitos que nela produzem por meio de suas próprias práticas (SARMENTO, 2013).

Ao longo da história, as concepções de infância se modificaram, migrando de um extremo, que concebia as crianças como seres imaturos e incapazes, para outro, que passa a considerar a inserção delas na realidade, no mundo adulto, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e nas diferentes formas de produções culturais (DAHLBERG; PENCE e MOSS, 2003). Apesar do surgimento de novas concepções, as anteriores não deixaram de existir, mas começaram a ocupar o mesmo espaço ao longo do tempo, caracterizando o cenário histórico atual, em que diferentes concepções de infância estão presentes em nossa sociedade. Para Barbosa (2002, p. 85) superar concepções tradicionais sobre a infância é “[...] situá-la historicamente, desvendar sua cultura, suas particularidades e aprender a tomar como modelo de trabalho não mais o ensino escolar, mas a Educação Infantil e todas as suas possibilidades”, tendo como premissa as práticas inventivas das crianças, suas experiências de movimento e as relações que elas estabelecem entre seus pares.

A concepção de criança preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)¹⁰ e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹ busca superar modelos assistencialistas e escolarizantes direcionados a essa etapa da Educação Básica. Esses documentos sinalizam para uma concepção de infância que reconheça a imaginação da criança, as suas práticas de apropriação cultural, de fantasia e de criação, compreendendo que elas produzem cultura e possuem um olhar diferente dos adultos em relação às situações que acontecem em seus contextos, subvertendo as ordens estabelecidas e apresentando uma leitura de mundo nova por meio de sua própria ótica. Sobre essa questão, Mello et al (2016) sugerem que a Educação Infantil considere a participação das crianças em diferentes práticas

⁹A infância denominada como categoria social, não é única e estável, sofre permanente mudança com a inserção da criança no meio social. O processo resulta em transformações no modo de considerar as crianças, em seus direitos e na maneira como a sociedade interpreta suas linguagens (ROCHA, 2002).

¹⁰As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) se apresentam como documentos norteadores, que reúnem: princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2013).

¹¹A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

cotidianas, nas quais se relacionem com os seus pares e parceiros adultos, produzindo sentidos em suas ações.

Construir diferentes olhares para o grupo social infantil e as suas instituições de ensino, pressupõe discutir os direitos das crianças de produzirem conhecimentos, abrir portas para ampliar as concepções de infância que incluam, também, as ideias das próprias crianças. Para Corsaro (2005; 2009), as crianças são produtoras de suas infâncias, sujeitos capazes de criar e modificar aspectos culturais diretamente ligados à reprodução interpretativa, ou seja, elas se apropriam de forma criativa do mundo adulto para atenderem aos interesses próprios de sua categoria geracional. Essa ideia se materializa na DCNEI (2009, p. 12), que considera as crianças como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Consideramos que essas diversas perspectivas e concepções também impactam o campo da Educação Física. Para Mello et al. (2014, p. 469), essa área de conhecimento enfrenta “[...] desafio de natureza teórico-metodológica, e que está associado à instituição de uma práxis pedagógica que considere as especificidades das crianças de zero a cinco anos e as singularidades das instituições de ensino destinadas a elas”. Muitos são os desafios para a afirmação da Educação Física na Educação Infantil, especialmente aqueles relacionados à mediação pedagógica desse componente curricular em consonância com as concepções de infância e de criança estabelecidas pelos documentos que orientam essa etapa da Educação Básica. Acreditamos que esses desafios se materializam no “como fazer”, estão circunscritos em uma dimensão metodológica, no modo como as crianças devem ser ouvidas, interpretadas e consideradas nos processos de ensino-aprendizagem empreendidos pela Educação Infantil.

Portilho e Tosatto (2014), na busca por uma especificidade do trabalho pedagógico nessa etapa educacional, afirmam que é preciso superar a maneira como os professores enxergam as crianças, considerando-as apenas pela repetição, reprodução, silêncio e passividade. Nessa visão, a criança só reproduz o que é transmitido pelos adultos, elas são impossibilitadas de manifestarem as suas diferentes linguagens. Em sentido contrário, Sarmiento (2013) alega que precisamos pensar no trabalho pedagógico como um momento de encontro de culturas, de apropriações, linguagens e saberes, um momento em que as crianças podem dispor de suas infâncias, sendo consultadas e envolvidas nos processos pedagógicos que serão empreendidos.

Nesse sentido, acreditamos que o desafio da Educação Física não se restringe apenas à adoção de uma nova concepção de infância, mas, além disso, está em como operar com essa nova concepção nos cotidianos das instituições infantis. A nossa hipótese é de que os adultos só poderão se apropriar das produções que as crianças estabelecem com os bens culturais que lhes são ofertados nas aulas, adotando uma postura atenciosa e sensível às suas diferentes linguagens e aos seus processos simbólicos, que estão permeados pela fantasia e pela imaginação. As crianças, por meio de seus corpos e ações, modificam, permanentemente, a lógica educacional instituída pelos adultos, como afirmam Finco e Oliveira (2011, p. 72):

Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas encontram espaços para a transgressão, para a superação e para a expressão de seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto.

As práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil devem garantir às crianças experiências que promovam a ampliação das suas vivências de movimento corporal, bem como suas imersões nas diferentes linguagens, possibilidades de elaborações dos seus processos autônomos e interações entre os sujeitos que compõem o cotidiano das instituições infantis. Segundo a BNCC (2017, p. 36),¹² o professor deve considerar a criança como:

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Essa intencionalidade se expressa na postura do professor perante as crianças, como agente atencioso e propositivo, que leva em consideração aquilo que elas manifestam e produzem nas relações que estabelecem entre seus pares e com os adultos, que abra espaços para que conheçam a si e ao outro na descoberta do novo, de novas linguagens e interações nos ambientes educacionais (RICHTER e VAZ, 2005). Quando a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil tem como foco dar visibilidade às produções culturais das crianças, o professor deve ter a sensibilidade para observar, ouvir, compreender e interpretar essas manifestações, mediando ações que permitam que elas sejam protagonistas e autoras de

¹²Em 20 de dezembro de 2017, é lançado o Portal da Base Nacional Comum Curricular, que apresenta ao público o processo de elaboração da BNCC e estabelece canais de comunicação e participação da sociedade nesse processo (BRASIL, 2017)

suas próprias práticas. Essa postura sensível e atenta ocasiona numa constantemente reconfiguração da sua prática pedagógica.

Nesse sentido, consideramos fundamental dar visibilidade a essas produções culturais manifestadas pelas crianças em duas dimensões: a primeira, em relação à produção acadêmico-científica e a segunda, em relação às práticas pedagógicas dos professores. Com base nessas dimensões, pretendemos estabelecer diálogos entre a produção acadêmico-científica e as práticas pedagógicas dos professores que valorizam as manifestações dos infantis nas aulas. Esses dois campos caminham de maneira dialética, pois, acreditamos que a produção acadêmica poderá ser base para analisar as práticas pedagógicas dos professores, mas ao mesmo tempo as práticas pedagógicas podem também indicar lacunas na produção acadêmico-científica.

Diante do exposto, este estudo é orientado pelas seguintes questões norteadoras: de que forma os trabalhos acadêmico-científicos no campo da Educação Física têm valorizado as produções culturais das crianças na Educação Infantil? Como os professores têm dado visibilidade às produções culturais das crianças em suas aulas? De que forma essas produções se materializam nas suas mediações pedagógicas?

Nessa direção, pretendemos analisar a relevância acadêmico-científica do tema proposto, sua recorrência, as lacunas e experiências inovadoras. Posteriormente, apresentamos episódios narrados por professores de Educação Física, abordando a maneira como dão visibilidade às produções culturais das crianças em suas aulas, destacando as possibilidades que essas produções apresentam para a mediação pedagógica desse componente curricular com a Educação Infantil.

1.3 OBJETIVOS

a) Produzir um Estado da Arte¹³ sobre as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil, utilizando como banco de dados os Anais do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE), periódicos científicos, dissertações e teses nessa área do conhecimento no período de 1996 a 2016.

¹³Os trabalhos denominados “Estado da Arte” têm o objetivo de criar um quadro panorâmico das pesquisas já realizadas em torno de temas específicos de forma abrangente, uma vez que o conhecimento se ancora nas produções anteriormente realizadas, a fim lançar novos questionamentos (FERREIRA, 2002).

b) Analisar como os professores têm dado visibilidade às produções culturais das crianças por meio de narrativas docentes e de que forma essas produções potencializam suas mediações pedagógicas nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil.

1.4 DESIGN METODOLÓGICO

Esta dissertação combina duas perspectivas metodológicas: a Pesquisa Bibliográfica (LIMA; MIOTTO, 2007; BOCATTO, 2006) com a Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica (SOUZA, 2008; 2006). A primeira foi utilizada para produzir o Estado da Arte sobre os trabalhos acadêmico-científicos no campo da Educação Física que valorizam as produções culturais das crianças na Educação Infantil. Adotamos as seguintes fontes: Anais do Conbrace, periódicos científicos, dissertações e teses da área da Educação Física. No processo de análise dos dados, nos apropriamos de *indicadores bibliométricos* (SANCHO, 1990) e da *nuvem de palavras*, proposta pelo Software Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica foi utilizada para dar visibilidade às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que valorizam as produções culturais das crianças em suas aulas na Educação Infantil. Para potencializar as narrativas dos professores, adotamos os “episódios de interação” (PEDROSA; CARVALHO, 2005), cuja função é compartilhar situações prototípicas relacionadas ao objeto em questão. No caso deste estudo, as produções culturais das crianças. O detalhamento metodológico relacionado a cada perspectiva adotada será dado no interior dos capítulos. Contudo, estabelecemos um “fio condutor”, que confere unidade ao texto, articulando os capítulos para responder aos objetivos propostos.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal do Espírito Santo, *campus* Goiabeiras, localizado em Vitória/ES, sendo o número do protocolo de aprovação: 2.182.093.

1.5 ITINERÁRIO DE PESQUISA

A dissertação está organizada em capítulos que apresentam metodologias e fontes próprias, possuindo relativa autonomia entre si. Estes capítulos se conectam no contexto geral do trabalho, garantindo unidade. Nesse sentido, a dissertação percorre a seguinte trajetória:

- Na parte inicial, ou seja, o Capítulo I ao qual denominados de *Delimitação e Aproximação ao objeto de estudo*; apresentamos a delimitação do objeto de estudo, a

proximidade da pesquisadora a ele, assim como a sua contextualização e problematização. Posteriormente, trazemos as questões norteadoras, os objetivos, o *design* metodológico e o itinerário da pesquisa;

- No Capítulo II, denominado *O Estado da Arte sobre as produções culturais das crianças no campo da Educação Física*, utilizamos a pesquisa bibliográfica para apresentar e discutir as produções acadêmico-científicas que valorizam as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil;
- No Capítulo III, denominado *Narrativas docentes e a valorização das produções culturais das crianças*. Apresentamos as narrativas docentes, compartilhadas por meio “episódios de interação”, vivenciados no cotidiano das aulas de Educação Física com a Educação Infantil, em que as produções culturais das crianças foram valorizadas. Para tanto, utilizamos a pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica;
- Nas Considerações Finais, retomamos os objetivos estabelecidos nesta dissertação e, a partir das análises empreendidas, sinalizamos possibilidades pedagógicas para a valorização das produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil, assim como lacunas que podem orientar novos estudos.

CAPÍTULO II

O ESTADO DA ARTE SOBRE AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo analisa trabalhos acadêmico-científicos no campo da Educação Física que valorizam as produções culturais das crianças na Educação Infantil. Para tanto, produzimos um *Estado da Arte* sobre a temática. As pesquisas denominadas *Estado da Arte* apresentam contribuições significativas na constituição do campo teórico de diferentes objetos de pesquisa. De acordo com Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa contribui para o desenvolvimento teórico, apontando lacunas, experiências inovadoras e possíveis alternativas para os problemas encontrados.

A Educação Física ampliou a sua inserção na Educação Infantil nas últimas décadas no Brasil, sobretudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no país. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), compreende-se a importância do movimentar-se, do brincar e da expressividade corporal, como elementos constituintes da autonomia e da identidade das crianças.

As DCNEI (BRASIL, 2013) sinalizam para a reconfiguração das práticas pedagógicas com a Educação Infantil, a fim de implementar uma concepção de infância que valorize o protagonismo infantil, as produções culturais das crianças e suas autorias. Busca-se, assim, a centralidade das crianças nos processos de ensino-aprendizagem empreendidos nessa etapa da Educação Básica. Entretanto, ainda apoiadas em concepções tradicionais de ensino,¹⁴ prevalecem nas instituições infantis propostas pedagógicas que consideram as crianças como seres incompletos e incapazes, que necessitam ser preenchidos pelos adultos para alcançarem a sua maturidade (JESUS, 2014; ASSIS et al., 2015; MELLO et al., 2015).

Consideramos relevante dar visibilidade às produções acadêmico-científicas do campo da Educação Física, que se dedicam a produzir conhecimentos voltados à valorização do protagonismo infantil, criações e inventividades das crianças em seus diversos contextos. Essas produções podem indicar novos modos desse componente curricular operar com a pequena infância, rompendo, dessa forma, com representações e práticas que as concebem

¹⁴Nas pedagogias tradicionais, o planejamento está centrado no professor, e o ensino-aprendizagem segue o modelo clássico de exposição, escuta, memorização e repetição (PIMENTA, 1991).

apenas pelas suas ausências, por aquilo que elas ainda não são capazes de fazer e não pelas suas potencialidades.

Para alcançarmos o objetivo proposto neste capítulo, adotamos a Pesquisa Bibliográfica como recurso teórico-metodológico. Esse método consiste na análise de uma ampla gama de produções, com finalidade de colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu, registrou e publicou a respeito do seu tema de pesquisa. Segundo Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

A pesquisa foi desenvolvida por meio do levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmico-científicos que abordam as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil. Utilizamos como fontes os anais do Conbrace, periódicos científicos da Educação Física brasileira, Dissertações e Teses produzidas em programas de Pós-Graduação em Educação Física no período de 1996 a 2016. O ano definido para o início das nossas buscas (1996) foi devido à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que concebem as crianças como sujeitos de direitos, atuantes e pertencentes da sociedade.

Os Anais do *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte* (Conbrace) são publicados bianualmente, desde 1978, pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), sendo um dos principais congressos acadêmico-científicos da Educação Física brasileira. Este congresso se caracteriza pelo agrupamento de pesquisadores ligados à área de Educação Física e Ciências do Esporte. É organizado em Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) unindo produções de acordo com as suas áreas. Os textos analisados nesta pesquisa foram extraídos do “GTT Escola”. A escolha por esse GTT se caracterizou de acordo com suas especificações, englobando temas sobre a inserção da disciplina curricular Educação Física no âmbito da Educação Escolar, sobretudo, na Educação Infantil, ordenamentos legais e distintas perspectivas metodológicas de práticas pedagógicas nesse contexto.

Os periódicos foram selecionados de acordo com a classificação proposta pelo *WebQualis* da Capes (2013-2016). O *Qualis* é um conjunto de critérios para avaliar os periódicos científicos em diferentes áreas do conhecimento. Cada área determina os seus próprios critérios. Já o *WebQualis* é uma lista de classificação formulada a partir dos critérios estabelecidos pelos *Qualis*. Selecionamos as revistas classificadas como A2, B1 e B2, ou seja, as revistas da

Educação Física brasileira que possuem a melhor classificação no *WebQualis* (2013-2016). São elas: Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Educação Física e Esportes (RBEFE), Motriz, Revista de Educação Física da UEM (Journal of Physical Education), Motrivivência e Pensar a Prática.

No processo de busca das Dissertações e Teses que abordam a temática em questão, recorreremos, inicialmente, à Plataforma Sucupira,¹⁵ a fim de identificar os programas de Pós-Graduação da Educação Física no Brasil. Essa plataforma é uma importante ferramenta para coletar dados, realizar análises e avaliações. Ela disponibiliza informações em tempo real e com transparência pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Nela, encontramos 33 programas, porém, nem todos apresentavam relação com o nosso objeto de estudo, pois as suas áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa, assim como as produções intelectuais, estão vinculadas à biodinâmica do movimento, ao comportamento motor, à cinesiologia, dentre outras.

As áreas de concentração dos Programas de Pós-Graduação consideradas foram: Cultura, Educação e Movimento Humano; Estudos Socioculturais e Comportamentais de Educação Física e Esporte; Pedagogia do Movimento Humano; Educação Física Escolar; Formação Profissional e Prática Pedagógica; Movimento Humano e Cultura; Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física; Educação Física, Movimento Corporal e Saúde; Atividade Física, Desempenho e Corporeidade.

Com base nos critérios de inclusão determinados pelas áreas de concentração, selecionamos 21 programas de Pós-Graduação em Educação Física, são eles: PPG Educação Física (FESP/UPE); PPG Educação Física (UNB); PPG Educação Física e Esporte (USP); PPG Ciência do Movimento Humano (UDESC); PPG Educação Física (UNICAMP); PPG Educação Física (UEL); PPG Educação Física (UNESP); PPG Educação Física (UFMT); PPG Educação Física (UFPEL); PPG Educação Física (UFSC); PPG Educação Física (UFSM); PPG Educação Física (UFV); PPG Educação Física (UFES); PPG Educação Física (UFPR); PPG Educação Física (UFRN); PPG Ciência do Movimento Humano (UFRGS); PPG Educação Física (UFTM); PPG Educação Física (UNIVASF); PPG Educação Física (USJT); PPG Ciência do Movimento Humano (UTFPR).

Com a identificação desses programas, as buscas se iniciaram no banco de dados disponibilizado pelo Caderno de Indicadores,¹⁶ contendo produções entre os anos de 1998 a 2012. O Caderno de Indicadores é uma plataforma de coleta de dados, disponibilizada pela

¹⁵Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

¹⁶Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>

Capes, que emite relatórios de avaliação dos programas de Pós-Graduação brasileiros, contendo dissertações e teses já defendidas.

Considerando que o recorte temporal deste estudo perdura até 2016, voltamos à Plataforma Sucupira, que disponibiliza a continuidade desses dados (2012 a 2016). Posteriormente, recorremos aos *sites* dos programas para adquirir as dissertações e teses que não estavam disponíveis em formato PDF nessas plataformas, uma vez que a maioria dos programas de Pós-graduação apresenta e disponibiliza as dissertações e teses defendidas somente em seus *sites*.

Em todas as fontes consultadas – Anais do Conbrace, periódicos científicos e programas de Pós-Graduação – passamos o “pente fino”,¹⁷ não nos contentando apenas com os sistemas de busca disponibilizados na *internet*, ou seja, analisamos todo o material pesquisado. Consultamos cada número dos sete periódicos analisados, os 10 anais do *Conbrace*, as dissertações e teses dos 21 programas de Pós-graduação selecionados. A seleção dos trabalhos aconteceu por meio dos títulos, resumos e, quando necessário, leitura na íntegra dos textos. Descritores como “produções culturais”, “protagonismo infantil”, “produção de sentidos”, “construção de significados”, “valorização da voz das crianças”, “autoria das crianças”, “o brincar e o se-movimentar das crianças” e “práticas pedagógicas na Educação Infantil” nos auxiliaram nessa seleção inicial.

Nesse percurso, identificamos um universo de 215 produções. No processo de seleção que durou, aproximadamente, seis meses, chegamos a um *corpus* documental de 52 trabalhos. No processo de análise, recorreremos à *indicadores bibliométricos*,¹⁸ sendo eles: tipologia dos textos (periódicos científicos, anais e dissertações e tese); fluxo temporal das produções; e metodologias empregadas. Analisamos também, por meio da *nuvem de palavras* proposta pelo *Software Iramuteq*, os referenciais encontrados nos trabalhos.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, inicialmente, analisamos as *tipologias* dos trabalhos selecionados. Posteriormente, focalizamos o *fluxo temporal* dessas produções. Em seguida, abordamos as

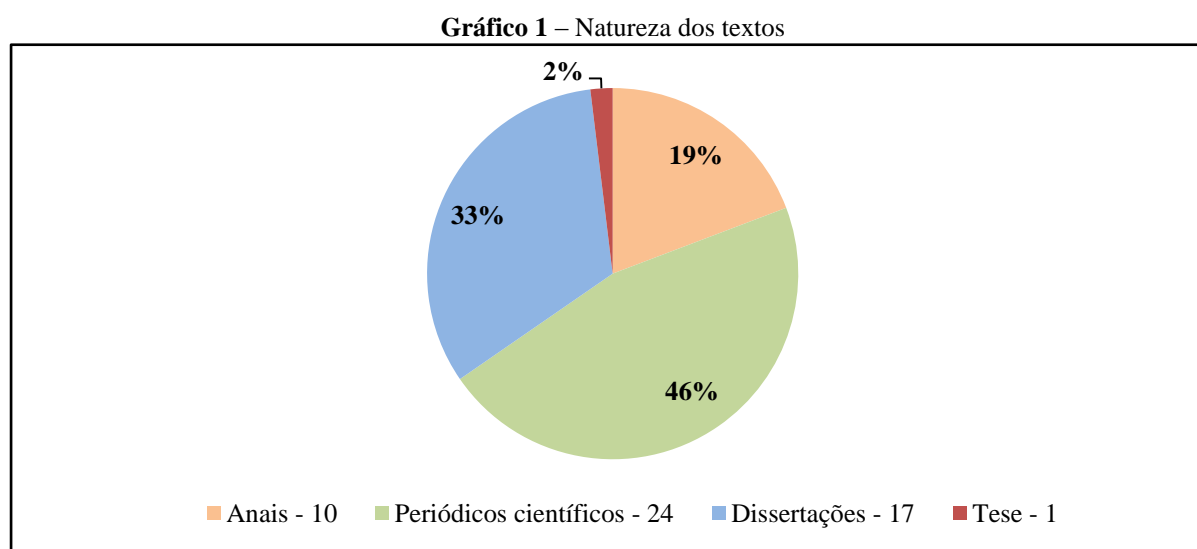
¹⁷Utilizamos a expressão “pente fino” para caracterizar o modo como analisamos as fontes selecionadas para produção do Estado da Arte. Consultamos cada número dos periódicos científicos, dos Anais do Conbrace e todas as dissertações e teses disponibilizadas pelos programas de Pós-Graduação na periodicidade definida para o estudo (1996-2016).

¹⁸Indicadores bibliométricos são medidas quantitativas que buscam representar conceitos muitas vezes intangíveis dentro do universo do fazer da ciência e da tecnologia, tais como volume da produção, a proporção de publicações por ano e os métodos utilizados nos trabalhos.

metodologias utilizadas e, por fim, com auxílio da *nuvem de palavras*, os referenciais teóricos empregados pelos autores dos textos que abordam as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil.

2.1 Tipologias

As 52 produções acadêmico-científicas foram classificadas de acordo com a sua tipologia nas seguintes categorias: Anais do Conbrace (Comunicação Oral e Pôster); periódicos científicos (Artigo Original, Seção Temática, Editorial, Ensaio e Porta Aberta); dissertações e tese. O Gráfico 1 demonstra a distribuição dos textos selecionados de acordo com a sua natureza:



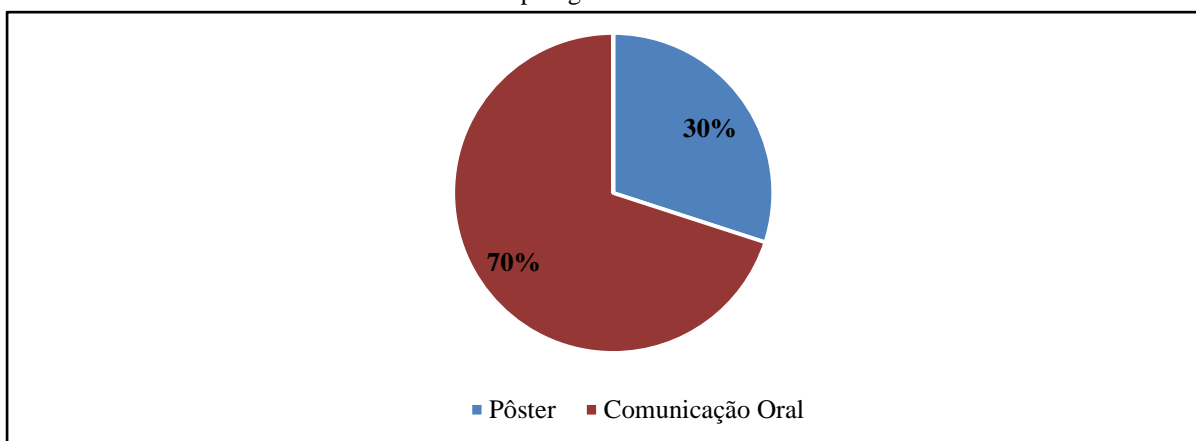
Fonte: A autora

Em termos percentuais, a natureza das publicações sobre as produções culturais das crianças apresenta os seguintes índices: 46% em periódicos científicos; 33% em dissertações; 19% em anais do Conbrace; e 2% em tese. Analisando o gráfico 1, podemos observar que as publicações provenientes de periódicos científicos e dos Programas de Pós-Graduação mantiveram uma constante gradual durante 20 anos (1996 a 2016), com 24 trabalhos em periódicos científicos e 18 trabalhos em dissertações e tese, o que denota uma linearidade na produção entre esses dois canais. Porém, notamos diferenças significativas nesses dados. Uma delas é quando comparamos a quantidade de produções encontradas em periódicos científicos e em Programas de Pós-Graduação (81%) para a quantidade encontrada nos anais do Conbrace (19%). Temos a hipótese de que o número reduzido de textos encontrados nos anais do Conbrace, em relação aos outros meios de divulgação, é decorrente da periodicidade das

publicações, uma vez que esse congresso aconteceu a cada dois anos, sendo registradas apenas dez edições do evento no período analisado (1996 a 2016). Diferentemente dos periódicos científicos e programas de Pós-Graduação que possuem fluxo contínuo de produção.

Dos 52 trabalhos analisados, 10 foram publicados nos Anais do Conbrace.¹⁹ Os Anais se caracterizam como trabalhos provenientes de congressos ou eventos científicos, reunindo produções de diferentes naturezas, como comunicações orais, pôsteres, palestras e conferências. São documentos disponibilizados *via internet* que compilam todo o conteúdo gerado pelo evento, bem como, conhecimentos científicos debatidos, produzidos e apresentados. Os congressos científicos são considerados fontes essenciais na busca por novos conhecimentos, a fim de discutir e disseminar ideias entre estudantes e pesquisadores (CAMPELLO, 2008; LACERDA; WEBER; PORTO; SILVA, 2008). O Gráfico 2, demonstrado a seguir, apresenta essa distribuição em percentual:

Gráfico 2 – Tipologia dos Anais do Conbrace



Fonte: A autora

A tipologia dos Anais do Conbrace se difere em Comunicação Oral (sete trabalhos) e Pôster (três trabalhos). Essa diferença se caracteriza, pois, no “GTT Escola” os trabalhos selecionados no formato de Comunicações Orais são produzidos em formato de resumo expandido²⁰, sendo necessário que as pesquisas já tenham sido concluídas. Já os trabalhos do tipo Pôster são produzidos em formato de resumo simples, não necessariamente precisam

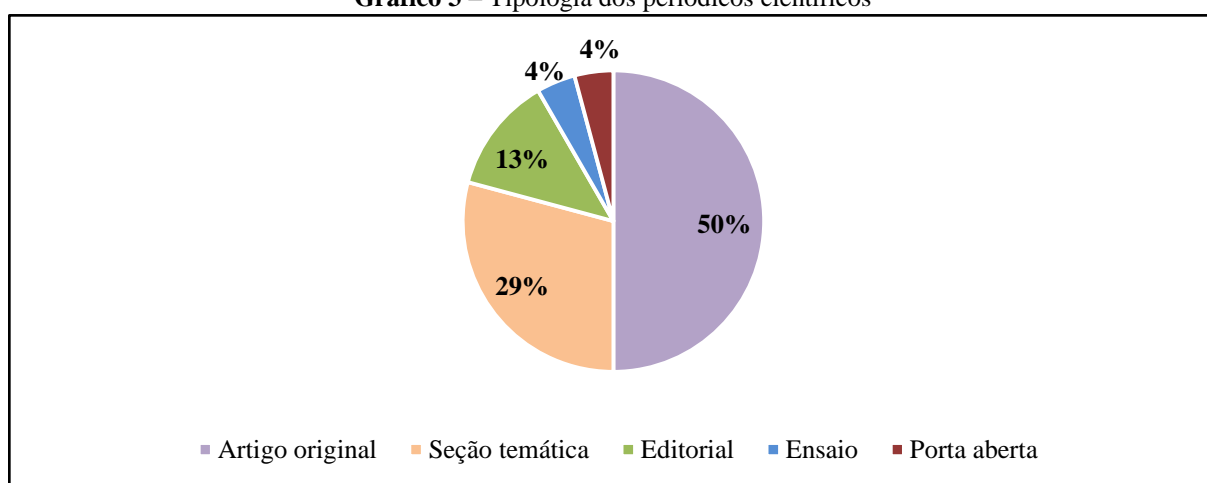
¹⁹Ver Apêndice A que apresenta os Anais selecionados do Conbrace.

²⁰Os Anais do Conbrace sofreram reconfigurações ao longo dos anos, principalmente na estrutura e formato dos trabalhos aceitos para publicação. Os textos selecionados para este estudo, já estavam indexados nos Anais do Conbrace no formato de resumo expandido e resumo simples, ou seja, nova configuração que permite o pesquisador compilar o conteúdo num formato reduzido.

estar concluídos, mas, devem apresentar os desenhos metodológicos e hipóteses a serem investigadas posteriormente.

Selecionamos 24 produções provenientes de periódicos científicos.²¹ Este canal de publicação é privilegiado entre os pesquisadores, por ser um dos principais meios de socialização do conhecimento, devido à permanência de seus registros e ao seu alcance geográfico (STUMPF, 1997). São canais formais de comunicação dos resultados das pesquisas científicas e contribuem para a disseminação, organização, armazenamento e recuperação das informações (OHIRA; PRADO, 2003). O Gráfico 3, demonstrado a seguir, apresenta as tipologias dos textos encontrados nos periódicos científicos:

Gráfico 3 – Tipologia dos periódicos científicos



Fonte: A autora

As tipologias²² dos periódicos científicos selecionados se distinguem em: Artigo Original (doze trabalhos), Seção Temática (sete trabalhos), Editorial (três trabalhos), Ensaio (um trabalho) e Porta Aberta (um trabalho). As denominações das tipologias se diferem entre os periódicos científicos, como por exemplo, a revista Motrivivência e a RBCE são as únicas que apresentam Seções temáticas²³ em suas edições. Já as revistas Movimento, Pensar a Prática, UEM e RBEFE publicam grande parte dos trabalhos no formato de Artigos Originais. Por esse motivo, encontramos uma maior quantidade de trabalhos em formato de Artigos Originais. Este tipo de trabalho se caracteriza pela apresentação de dados originais derivados de pesquisas em diferentes âmbitos, dentre eles: experimentais, observacionais e comportamentais. Incluem análises descritivas e dados próprios, sua estrutura convencional é

²¹Ver Apêndices B, C, D, E, F e G que apresentam os textos provenientes dos periódicos selecionados.

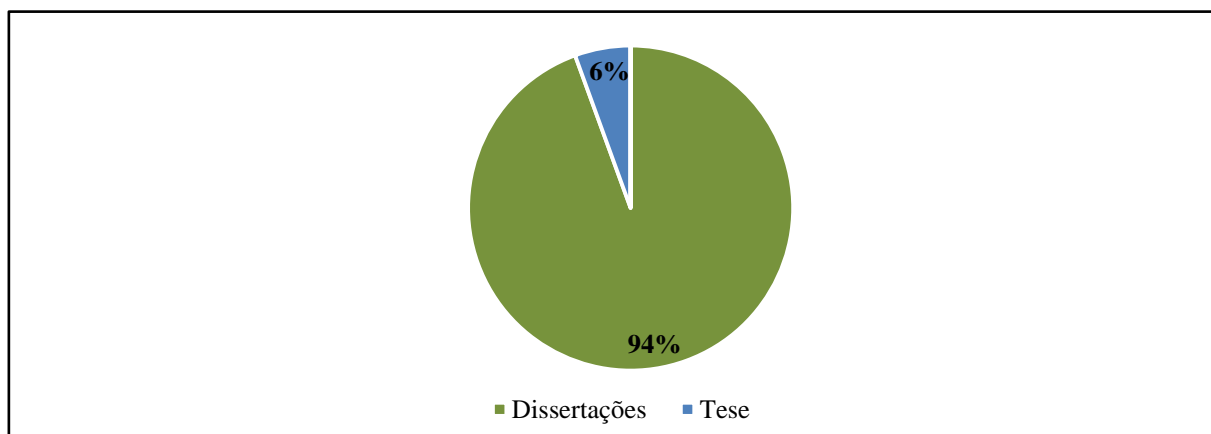
²²Neste tópico, utilizamos as denominações apresentadas pelas revistas.

²³As Seções temáticas são destinadas a temas específicos que estão emergindo na sociedade acadêmica em determinados momentos históricos.

composta por: introdução, métodos utilizados, discussão dos dados coletados e conclusões. Segundo Rosa e Leta (2010), o fato dos Artigos Originais predominarem nos periódicos científicos sinaliza que esse formato de publicação está voltado para o público acadêmico-científico, sendo produzido por pesquisadores experientes em parceria com alunos da pós-graduação, graduação e grupos de pesquisas.

Os trabalhos provenientes dos Programas de Pós-Graduação estão assim distribuídos: dezessete dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado. Dos 21 programas selecionados, com base em suas áreas de concentração e linhas de pesquisas, apenas 8 apresentam tese/dissertações relativas às produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física, sendo eles: PPGEF da UNICAMP, PPGEF da UFES, PPGEF da UFSC, PPGEF da UNB, PPGEF e Esporte da USP, PPG em Ciência do Movimento Humano da UDESC, PPGEF da UNESP, e no PPGEF da UFSM. As dissertações e teses, dado o rigor teórico-metodológico exigido para a sua defesa, são consideradas formas avançadas de publicações científicas, contendo instrumentos metodológicos específicos que representam um progresso para a área científica em que se situa. Sendo assim, essas produções são representativas para a consolidação científica de um país ou de uma instituição (NASCIMENTO, 2010). O Gráfico 4, demonstrado a seguir, apresenta a distribuição percentual de dissertações e tese:

Gráfico 4 – Tipologia das Dissertações e Tese



Fonte: A autora

Observamos a grande diferença quando comparamos o percentual de dissertações (94%) em relação ao de tese (6%). As dissertações e teses são trabalhos acadêmicos do tipo *Stricto sensu* que desempenham funções diferentes na sociedade científica, isto é, as dissertações não precisam abordar necessariamente métodos/temas inéditos, enquanto as teses defendem ideias inéditas e descobertas feitas ao longo do tempo destinado à pesquisa. Acreditamos que essa diferença pode ser justificada por dois fatores, o primeiro é em relação ao ano de criação dos

programas de Pós-Graduação e/ou pela ausência de programas com curso de Doutorado, pois, de acordo com a Plataforma Sucupira, dos 21 programas analisados, 7 não possuem doutorado e 6 foram criados após o ano de 2012, fazendo com que as primeiras teses fossem defendidas no final de 2016 e início de 2017.

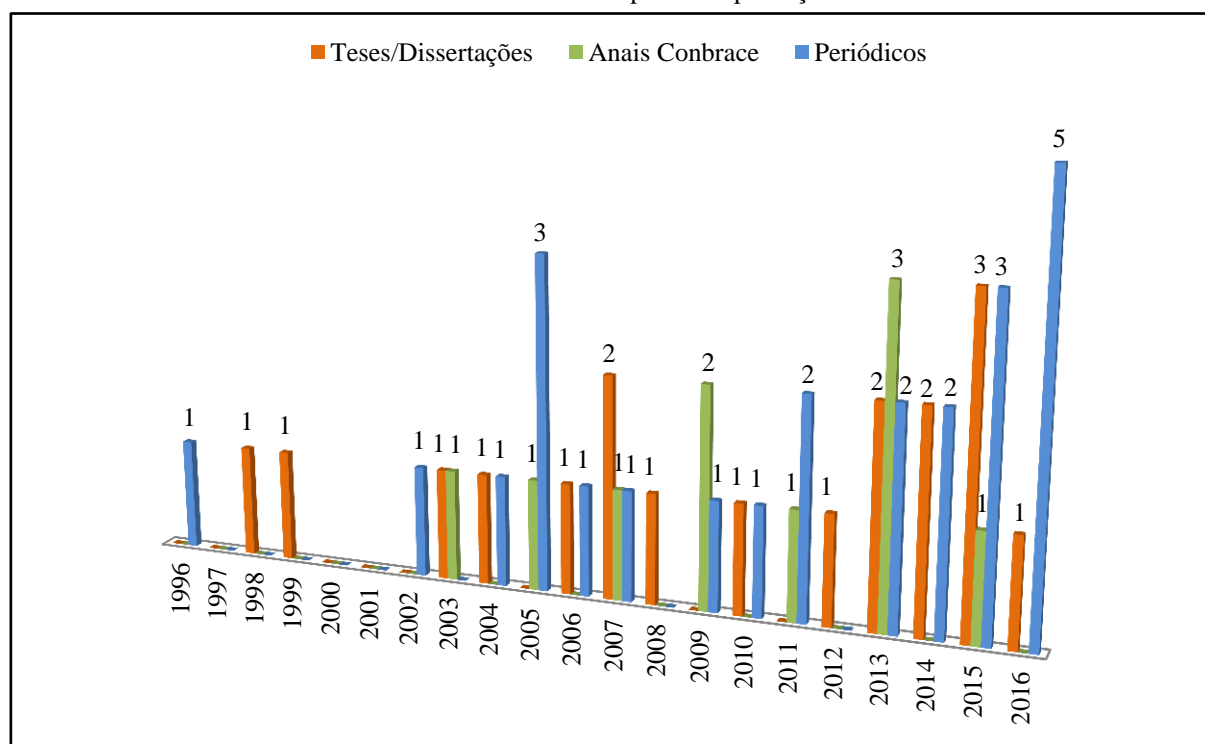
O segundo fator se justifica pelos anos destinados à conclusão das pesquisas, dissertação (24 meses) e tese (48 meses). Sendo assim, o fluxo de publicações no formato de dissertação é maior. Contudo, sinalizamos que essa baixa quantidade de teses, que dialoguem com as produções culturais das crianças, denota uma lacuna no campo científico, e que o conhecimento precisa avançar, produzir e defender novos argumentos que considerem as produções culturais das crianças nos processos de ensino-aprendizagem e cotidianos das instituições infantis.

Independentemente dos variados tipos de tipologias, notamos que as produções acadêmico-científicas focalizaram as manifestações culturais das crianças no período analisado (20 anos), com uma quantidade de trabalhos significativa para as discussões tecidas nesta dissertação.

2.2 Fluxo Temporal das Produções

O Gráfico 5, apresentado a seguir, demonstra o fluxo temporal de publicação dos trabalhos selecionados, considerando o período de análise (1996-2016):

Gráfico 5 – Fluxo temporal das produções



Fonte: A autora

O trabalho pioneiro foi *Jogo, Brincadeira e a Educação Física na Pré-Escola*, publicado em 1996, na Revista *Motrivivência*, de autoria de Tizuko Morchida Kishimoto. Nele, a autora discute a “[...] necessidade de educar a criança para a autonomia, criatividade e flexibilidade incorporando as brincadeiras” (KHISHIMOTO, 1996, p.1). Essa publicação coincide com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que, em conjunto com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), concebem as crianças como cidadãos, isto é, como sujeitos de direitos, com condições prioritárias nas políticas educacionais brasileiras (MULLER; MARTINELLI, 2005).

Nos anos de 1998 e 1999, encontramos duas dissertações provenientes do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Campinas (SP). Nesses trabalhos, os autores analisam o brincar livre e as produções culturais invisíveis de crianças nas ruas de bairros carentes. Em suas observações participantes, eles olharam e ouviram os diferentes discursos das crianças que brincavam na rua, bem como os significados de suas práticas lúdicas. Um fato interessante foi o local por eles escolhido para a realização da pesquisa: a rua. Para Guerra Filho (1998, p. 86), na rua:

[...] a vivência do lúdico sofre menor restrição de tempo que o recreio escolar. [...] A rua também possibilita contatos sociais com outras crianças que se tornam parceiras nos folguedos. Tais parcerias são mais espontâneas talvez por não contarem diretamente com a presença de mediadores, tais como pais ou professores.

A rua, como espaço de produção e significação da cultura lúdica infantil, foi um tema bastante recorrente nas produções acadêmicas na década de 1990 (KOLLER; HUTZ, 1996). De acordo com Guerra Filho (1998) e Zacarias (1999), as crianças em situação de rua foram, por um longo tempo, estereotipadas como improdutivas. Em sentido contrário, os referidos autores alegam que para a cultura infantil se expressar não importa ambiente e nem classe social, mas sim os contatos verbais e corporais entre os pares. São em momentos oportunos e despretensiosos que as crianças criam, recriam e expressam seus desejos.

Nos anos de 1997, 2000 e 2001, não identificamos nenhum trabalho que discutisse as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. De 2002 até 2016, fim do período analisado, observamos um fluxo contínuo e crescente de produções nos diferentes canais de publicação analisados. O aumento só é expressivo a partir do ano de 2005, com ápices em 2015 e 2016. Acreditamos que a possível razão para esse aumento está no campo das Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil. Com as homologações

dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os principais documentos orientadores desse componente curricular (DCNEI, 2009; 2013 e BNCC, 2016; 2017), são visíveis as mudanças em seus pressupostos, alterando radicalmente a concepção de infância e o modo de organização curricular nessa etapa da Educação Básica. Mello et al (2016) discute essa nítida mudança na concepção de infância em relação aos documentos anteriores, apontando que

Embora a BNCC não apresente explicitamente a área/autores que fundamentam essa concepção, como faz o RCNEI, percebe-se uma mudança paradigmática, já iniciada nas DCNEI's, nesse novo documento. Enquanto o RCNEI traz, explicitamente, uma concepção de criança ancorada em autores interacionistas da Psicologia do Desenvolvimento (Piaget, Vygotsky e Wallon), as DCNEIs e, sobretudo, a BNCC apresentam indícios de diálogos com a Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2013). Nesse caso, há uma mudança fundamental de concepção, pois a Psicologia preocupa-se com o que ocorre “dentro” das crianças em seu desenvolvimento, mesmo que esse processo seja mediado na interação com o social; já a Sociologia da Infância focaliza o que se passa “entre” elas, direcionando a sua atenção para as produções advindas de suas culturas de pares. (MELLO et al, 2016, p.133)

Em 2015 e 2016, identificamos 13 trabalhos (quatro dissertações, oito textos em periódicos científicos e um texto nos anais do Conbrace). Esse aumento na produção pode estar relacionado, para além dos avanços no campo das políticas públicas, às próprias práticas pedagógicas, com aumento exponencial da presença do professor de Educação Física nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Essas práticas são tencionadas a dialogarem com os pressupostos teórico-metodológicos que circulam na Educação Infantil, dentre eles, a centralidade que as crianças assumem na organização curricular (BRASIL, 2009; 2013; 2016).

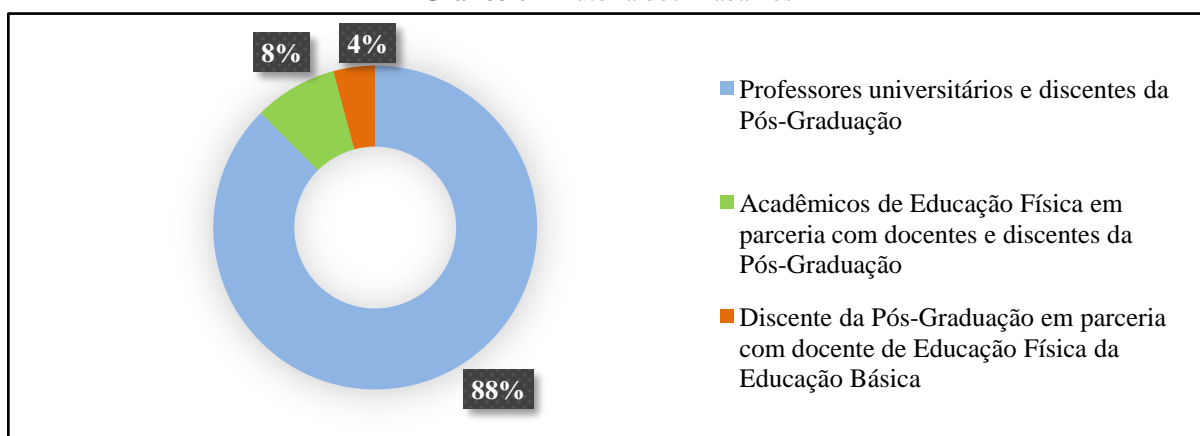
O aumento do número de trabalhos relacionados à valorização das produções culturais das crianças nos anos de 2015 e 2016 está relacionado à publicação de edições temáticas nos periódicos científicos analisados, como a revista *Motrivivência* (27, n. 45, 2015), que publicou uma edição com o tema “Infância, Criança e Educação Física”. No edital desse número temático, os editores da revista destacam o aumento de publicações relativas à Educação Infantil, tanto em periódicos científicos quanto em livros, teses e dissertações, e apontam para a necessidade de superar concepções de infância que, historicamente, se constituem como hegemônicas nas instituições infantis:

Esta edição tem como escopo voltar a tratar da problemática da infância e da criança, após ter trazido para o debate, no ano de 2007, o tema “Educação Física na educação infantil: retomando projetos e apontando caminhos”. Além dessa produção do dossiê nesta revista, urge destacar que a problemática da infância/criança vem sendo debatida e problematizada em vários outros periódicos da Educação Física. Nos últimos anos, houve um grande avanço neste sentido, principalmente quando se leva em consideração as dissertações de mestrado, teses de doutorado e produções

de livros de autores como: Deise Arenhart, Maurício Roberto da Silva, Alexandre Vaz, Ingrid Wiggers, Ana Cristina Richter, Iracema Munarim, Márcia Buss, Jaciara Leite, entre outros. Esses autores, assim como tantos que não estão citados aqui, passaram a se constituir em referência na área, principalmente no que se refere aos estudos sobre o corpo, nas ciências humanas e nas ciências sociais. São eles que, de algum modo, retomaram o debate sobre a necessidade de romper com os conceitos de infância e criança idealizada, a-histórica e acrítica (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2015, p. 11-12).

Com base na análise empreendida, constatamos que grande parte dos trabalhos publicados em periódicos científicos e nos anais do Conbrace, deriva de dissertações ou de publicações desenvolvidas no âmbito da Pós-Graduação, apresentando alta correspondência com autores que atuam nesse nível. Para sustentar essa afirmação, recorremos à Plataforma Lattes,²⁴ buscando relacionar a publicação com o contexto de inserção profissional e acadêmica dos autores. Verificamos que, dos 10 textos publicados nos anais do Conbrace, oito possuem autores (docentes e discentes) vinculados aos programas de Pós-Graduação (incluindo mestres e doutores). Dois trabalhos foram produzidos por acadêmicos de Educação Física em parceria com os professores das universidades que estão inseridos. Dos 24 artigos publicados em periódicos científicos, 21 são de autores discentes e docentes da Pós-Graduação, duas pesquisas foram desenvolvidas por meio da parceria de alunos de graduação com discentes e docentes da Pós-Graduação e uma por meio da parceria entre um discente da Pós-Graduação com uma professora da rede pública municipal da cidade de Restinga Seca/RS.²⁵ O Gráfico 6, exposto a seguir, demonstra a distribuição percentual das autorias:

Gráfico 6 – Autoria dos Trabalhos



Fonte: A autora

O afastamento de professores da Educação Básica das produções acadêmicas pode estar relacionado à falta de perspectivas formativas que adotam a pesquisa como eixo da formação

²⁴A Plataforma Lattes representa para o CNPq, a integração de bases dos dados de currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único Sistema de Informações (SI).

²⁵Revista Motrivivência, v. 18, n. 2, p. 127-136, 2007.

docente. Para Dourado (2015), os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica têm se constituído sobre diversas concepções, contudo, um ponto em comum entre elas, é a ausência da pesquisa como dimensão de atuação e ressignificação da prática profissional. Ainda prevalece, de forma hegemônica, a ideia de que a universidade produz os conhecimentos e os professores que atuam no cotidiano escolar apenas aplicam esses conhecimentos. Segundo Rocha (2012), para superar esse desafio, vem sendo instituídas políticas para a popularização da ciência e da tecnologia, a fim de disseminar a lógica da produção do conhecimento na Educação Básica. Com isso, pretende-se assegurar uma formação docente em que o professor se torne pesquisador de suas próprias práticas pedagógicas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

Compreendemos que a formação continuada é uma alternativa para suprir as defasagens advindas da formação inicial, especialmente, no que tange a ideia do professor como pesquisador da própria prática. Apesar da oferta de formação continuada ser garantida para os profissionais da Educação Básica como direito previsto na legislação e contemplada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2016, art. 62), o acesso e as condições oportunizadas ainda se configuram como um desafio a ser superado.

2.3 Abordagens metodológicas

Neste tópico apresentamos as pesquisas analisadas e suas respectivas abordagens metodológicas utilizadas. A Tabela 1, demonstrada a seguir, sistematiza as metodologias encontradas:

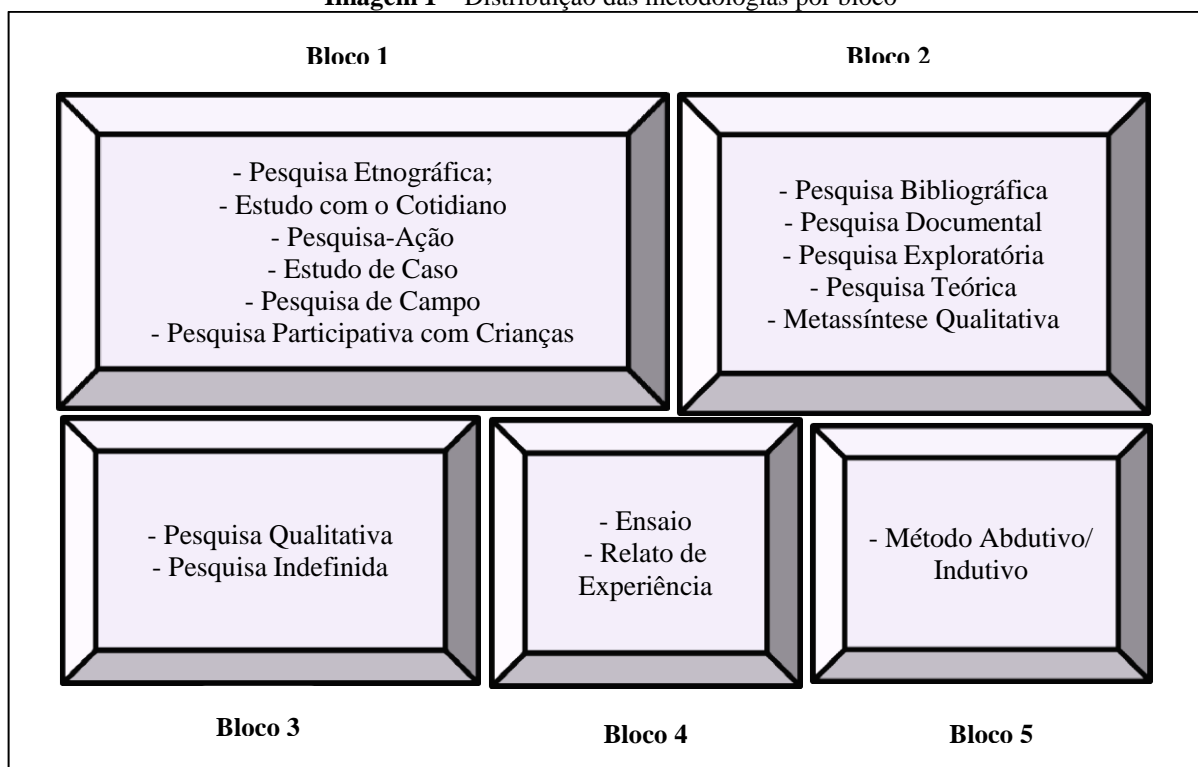
Tabela 1 – Metodologias Empregadas				
Método	Dissertações/Tese	Anais Conbrace	Periódicos	Total
Pesquisa Etnográfica	0	4	5	9
Estudo com o Cotidiano	3	1	2	6
Pesquisa Bibliográfica	3	1	1	5
Ensaio	0	1	4	5
Pesquisa-Ação	4	0	1	5
Estudo de Caso	0	0	4	4
Método Abdução/indutivo	1	2	1	4
Pesquisa Qualitativa	3	0	0	3
Pesquisa de Campo	1	0	0	1
Análise Documental	1	0	2	3
Pesquisa Exploratória	0	1	2	3
Pesquisa Participativa com Crianças	1	0	0	1

Pesquisa Teórica	2	0	0	2
Pesquisa Indefinida	2	0	0	2
Relato de Experiência	0	0	2	2
Metassíntese Qualitativa	1	0	0	1
Total de Metodologias (56)				

Fonte: A autora

Para classificar as metodologias utilizadas nos trabalhos analisados, optamos por utilizar as denominações metodológicas indicadas pelos próprios autores. No primeiro contato com as fontes, constatamos que alguns textos não apresentavam descrições metodológicas precisas, outros apresentavam termos muito genéricos, como pesquisa qualitativa e pesquisa de campo. Identificamos duas dissertações e uma tese em que os autores trabalharam de forma plurimetodológica:²⁶ Nunes (2007), Martins (2015) e Surdi (2014). Por esse motivo, o número de abordagens apresentadas (56) é maior do que o número de trabalhos selecionados (52). Agrupamos as metodologias em categorias temáticas, ou seja, em blocos que buscaram estabelecer familiaridade entre elas. Nesse sentido, as metodologias foram sistematizadas em cinco blocos, como demonstra a Imagem 1:

Imagem 1 – Distribuição das metodologias por bloco



Fonte: A autora

²⁶Trabalhos que utilizam duas ou mais abordagens como referencial metodológico.

No Bloco 1, agrupamos as pesquisas em que os autores permaneceram por um período prolongado no cotidiano escolar, tanto em observação participante, quanto em mediações pedagógicas e de convívio com as crianças.

As pesquisas denominadas Etnográficas,²⁷ buscam aproximações com sujeitos e contextos sociais singulares. Os procedimentos estão ancorados na observação, descrição, compreensão e interpretação das racionalidades locais. Essa metodologia possibilita uma base consistente de dados empíricos, obtida pela presença do pesquisador no cotidiano, busca-se, como afirma Clifford Geertz (2008), uma “descrição densa” dos valores, costumes, representações e práticas de diferentes grupos sociais. Segundo Saura (2014), esse tipo de metodologia pressupõe a aceitação do pesquisador pelos pesquisados, oportunizada pela criação de vínculos afetivos e a pelas vivências compartilhadas da realidade. Segue uma breve descrição das temáticas abordadas pelas pesquisas etnográficas analisadas.

Freitas, Piedade e Stigger (2013) procuraram compreender a maneira como as crianças se apropriavam das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física na Educação Infantil, e como interpretavam e construíam diferentes maneiras de brincar nas aulas. De acordo com as observações e análises dos dados coletados, perceberam que as crianças inventavam brincadeiras dentro daquelas que ocorriam pela orientação do professor, ou, ainda, criavam outras paralelas às que eram propostas. Além de criarem novas brincadeiras, os jogos propostos em aula eram reinventados pelas crianças com a intenção de torná-los mais atrativos.

Macedo e Neira (2013) analisaram e interpretaram uma experiência pedagógica nas aulas de Educação Física em uma creche. A prática pedagógica desenvolvida possibilitou abordar e problematizar o conteúdo de lutas, contribuindo ativamente na potencialização das linguagens corporais das crianças, ampliando as possibilidades de reconhecimento das diferenças e promovendo relações sociais mais democráticas.

Oliveira e Oliveira (2013) buscaram analisar práticas pedagógicas cotidianas de professores de Educação Física na Educação Infantil, referentes às ações, movimentos, e linguagens corporais das crianças. As análises indicaram que os professores reconhecem a importância do movimento corporal na vida das crianças e buscam formas de desenvolvê-lo em suas mediações. Essa constatação aponta para a necessidade de uma formação profissional que garanta subsídios para que os professores reflitam e produzam mediações pedagógicas

²⁷Ver Apêndices A, B, C, E e F que apresentam pesquisas Etnográficas.

baseadas em um olhar crítico sobre a criança, sobre suas produções e inventividades corporais.

Freitas e Wiggers (2015) destacam a importância de considerar as crianças como produtoras de cultura, buscando identificar aspectos referentes às ações que elas manifestavam nas aulas. Observaram que as crianças brincavam todo o tempo em todos os espaços e de maneiras variadas. Brincavam sozinhas ou em duplas e ressignificam os diferentes materiais que pertenciam ao seu contexto para fazerem valer suas vontades brincantes.

Andrade Filho (2013) buscou investigar como acontecem as experiências de movimento corporal das crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. A observação participante realizada permitiu compreender as experiências das crianças perante a cultura de socialização da instituição, que tendiam a ser interditadas do direito de movimentar a si e ao seu mundo como necessitam. Quando as crianças movem a si e ao seu mundo, provocam conflitos entre suas perspectivas éticas, estéticas, culturais e com as perspectivas dos adultos.

Surdi, Melo e Kunz (2016) analisaram o brincar e o movimentar-se de crianças nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Foram observadas duas turmas de duas instituições infantis municipais de Capinzal/SC. Observaram que as instituições estudadas ainda apresentavam um forte direcionamento para o rendimento escolar e que as vozes e vontades das crianças não foram tão valorizadas nas aulas, mesmo que elas se manifestam a todo o momento.

Saura (2014) investigou o imaginário do lazer de acordo com Antropologia do Imaginário, dentro de um quadro de educação da sensibilidade voltada para a temática do brincar de crianças na Educação Infantil. Os gestos revelados pelas crianças nas brincadeiras criadas espontaneamente demonstraram um imaginário corporal “mítico, ancestral, deflagrador de vivências” (p.163), ligadas às suas culturas e formador de autonomias, justificando assim sua importância no cotidiano escolar.

Richter e Vaz (2005) analisaram intervenções pedagógicas de professores de Educação Física de uma instituição de Educação Infantil de Florianópolis/SC. Essas intervenções tinham como eixo central o “corpo”, compreendendo a sua centralidade no contexto educacional. Sinalizaram que a participação das crianças é efetivada, quando são incorporadas propostas formativas que consideram e valorizam suas diferentes linguagens e suas formas de interação com seus pares, mostrando-se como um desafio posto aos docentes que atuam com crianças pequenas.

Freitas e Stigger (2015) buscaram interpretar as maneiras com que as crianças se apropriavam das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil em Porto Alegre/RS. Constataram que as brincadeiras propostas em aula eram reinventadas pela imaginação e vontade das crianças com finalidade de torná-las mais interessantes. Essas brincadeiras, segundo os autores, eram aquelas em que as crianças ganhavam visibilidade, nas quais elas eram desafiadas e valorizadas. Compreender as inventividades, criações, formas de apropriações e os significados que as crianças imprimem nas brincadeiras, além de diminuir a distância simbólica entre os adultos e as crianças, permite que ambos dialoguem em seus contextos. Observamos que os trabalhos de Freitas (2013; 2015; 2015), em coautoria com diferentes pesquisadores, incidem sobre a mesma temática: a apropriação e reelaboração das brincadeiras por parte das crianças. Essa temática ganha diferentes nuances em cada trabalho desenvolvido.

As pesquisas do tipo Estudos com o Cotidiano²⁸ se caracterizam pelas redes articuladas nos diferentes *tempos-espacos* vividos no cotidiano. É o mergulho na dimensão das singularidades e dos acontecimentos (CERTEAU, 1994; ALVES, 2002). Segundo Ferraço e Carvalho (2008) a prática é o ponto central nesse tipo de pesquisa, pois é a partir dela que os sujeitos produzem condições de transformação em seus contextos. Podemos afirmar que os Estudos com o Cotidiano são um tipo de pesquisa etnográfica, o que a difere do modelo clássico de etnografia é o “olhar” que se lança para o cotidiano e, sobretudo, para os seus praticantes. No caso específico das crianças, as pesquisas analisadas focalizam as táticas por elas utilizadas frente às estratégias impostas pelos adultos e instituições infantis, assim como o consumo produtivo que elas fazem dos bens culturais que lhes são ofertados. Segue uma breve descrição das temáticas abordadas pelas pesquisas que adotam os Estudos com o Cotidiano.

Nunes (2007) buscou compreender, observar e refletir com os sujeitos escolares de que maneira as práticas curriculares da Educação Física se materializavam em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, compreendendo seus contextos e relações tecidas no cotidiano. Sem delimitar normas, a autora se baseia em Ginzburg (1989) na busca por pistas que contribuíssem para a compreensão do universo infantil, a partir das experiências vivenciadas nesse processo. A autora identificou mudanças na organização metodológica da aula, na avaliação e nas relações estabelecidas com as crianças.

Klippel (2013) analisou os *usos e apropriações* que as crianças e a professora de Educação Física de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES fazem do jogo nas aulas

²⁸Ver Apêndices A, C, D e I que apresentam os Estudos com o Cotidiano.

desse componente curricular. Os dados demonstraram que não há um direcionamento para o modo como a professora organizava o planejamento de suas mediações pedagógicas, vendo que os usos e as apropriações que ela fazia do jogo ocorriam de maneira incidental e não linear, ora com um viés mais desenvolvimentista, ora mais próximo de uma concepção sociológica que reconhece as crianças como produtoras de cultura, respeitando as suas necessidades geracionais. Em relação aos usos e apropriações das crianças, o autor destaca o consumo produtivo que elas fazem dos bens culturais que são apresentados nas aulas e as ações táticas que elas manifestam criando outras atividades paralelas, que denotam a autonomia na produção de culturas e conhecimentos.

Rosa (2014) analisou as práticas produzidas pelas crianças e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Os dados evidenciaram que as crianças agiram taticamente diante de estratégias propostas pelo professor, ou seja, elas não absorviam passivamente os bens culturais que lhes foram ofertados, mas imprimiam neles suas criações, maneiras, necessidades e possibilidades de ação. As atividades que envolveram o manuseio de materiais e a exploração de diferentes ambientes favoreceram ações autônomas, criativas e inventivas das crianças de zero a três anos.

Rosa, Jorge, Klippel e Mello (2011) analisam os *saberes-fazeres* empreendidos pelos professores/estagiários para a intervenção da Educação Física na Educação Infantil, compreendendo os desafios e as possibilidades encontradas nos contextos de dois Centros Educacionais de Educação Infantil de Vitória/ES. Os dados mostraram que os principais desafios estão relacionados às mudanças repentinas de humor, às disputas por objetos e ao tempo reduzido de atenção nas atividades. Referente às possibilidades, destacam-se procedimentos metodológicos que reconhecem o protagonismo infantil e utilizam diferentes linguagens e materiais como recurso pedagógico na intervenção com crianças de seis meses a três anos de idade.

Nunes e Ferreira Neto (2011) analisaram as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, problematizando as relações vivenciadas no confronto do prescrito com o praticado. Os autores evidenciaram os usos e as *maneiras de fazer* praticados cotidianamente pela professora com as crianças, que denotam o reconhecimento e valorização das produções infantis.

Mello, Santos, Klippel, Rosa e Votre (2014) analisam os desafios e as possibilidades para a mediação pedagógica de dois professores de Educação Física na etapa inicial da Educação Infantil (zero a três anos de idade) em dois Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES. Os dados indicaram que os desafios da mediação estão relacionados com a especificidade do comportamento infantil e com as rotinas estabelecidas pelos CMEI's. Frente às possibilidades de ensino, sobressaem práticas pedagógicas que considerem as crianças como “sujeitos de direitos” que, mesmo muito novas, produzem cultura e oferecem subsídios para ações docentes que reconheçam a sua centralidade.

A Pesquisa-Ação²⁹ propõe ações integradoras entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a autonomia do pesquisador em investigar a sua própria prática. Apresenta uma possibilidade de reflexão e problematização das mediações pedagógicas, baseando-se em propostas transformadoras que envolvam os participantes de modo cooperativo na busca de sentidos coletivamente construídos. Segundo Pimenta e Franco (2008), a flexibilidade é a palavra-chave desse tipo de pesquisa, pois é indispensável que o pesquisador se proponha a aceitar os diferentes pontos de vista dos sujeitos participantes, num processo espiralado de diagnóstico → estratégia → avaliação → ressignificação das práticas pedagógicas. No caso das Pesquisas-Ação aqui analisadas, as crianças se constituíram como interlocutores privilegiados nas transformações empreendidas nos contextos escolares pesquisados. Segue uma breve descrição das temáticas abordadas pelas Pesquisas-Ação analisadas.

Leite (2010) partiu da ideia de que a formação de professores deve incorporar uma dimensão pedagógica lúdica idealizada por meio do comportamento manifesto pelas crianças, suas expressões e inventividades. Os resultados obtidos indicaram que a dimensão lúdica, quando incorporada na prática pedagógica, favoreceu a construção de vínculos diretos com as crianças, bem como a observação e a interpretação das suas manifestações por meio do uso de espaços e materiais que promoviam liberdade de expressão e ampliação das oportunidades de criações brincantes das crianças.

Santana (2008) analisou os efeitos do programa de atividades lúdicas “Oficina do jogo”, no desenvolvimento da imaginação de crianças frequentadoras de aulas de Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC durante um ano. Os resultados demonstraram que as atividades da oficina, quando aplicadas na Educação Infantil, potencializaram a imaginação e a criatividade das crianças.

²⁹Ver Apêndices B, H, I, L e M que apresentam Pesquisas-Ação.

Soares (2015) investigou a influência do movimento corporal sobre os aspectos biológicos, sociais e pedagógicos presentes no contexto da Educação Infantil. A autora compreende o movimento como a primeira forma de linguagem das crianças, responsável pela construção da autonomia e da socialização. Os dados provenientes das observações e interações demonstraram que o movimento teve papel central nas atividades cotidianas, interligando as demais linguagens presentes na Educação Infantil. O autor concluiu que as práticas corporais das crianças, que ainda não possuem linguagem verbal articulada, são fundamentais para compreender os interesses, necessidades e possibilidades dos infantes.

Martins (2015) pesquisou experiências formativas de professores de Educação Física para a Educação Infantil, empreendidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/EF/Ufes). Este Programa considera a pesquisa como eixo da formação docente e se efetiva por meio da relação colaborativa entre universidade e escola. A pesquisa teve como plano de fundo uma concepção de infância que respeita e considera as crianças em suas “potencialidades criativas singulares”, como sujeitos de direitos e produtoras de culturas.

Machado, Fagundes e Silva (2011) partiram de uma problemática envolvendo crianças de três a seis anos de idade da Educação Infantil, como possibilidade de significação da Educação Física a partir das práticas que elas manifestavam nas aulas, compreendendo-as como autoras do processo. Os dados apontaram que tal significação é possível através de uma práxis entre a prática pedagógica do professor e a maneira como as crianças são valorizadas como produtoras de conhecimento e cultura.

A Pesquisa Participativa com Crianças³⁰ busca dar visibilidade às produções das crianças em suas maneiras particulares de vida, apontando reorientações nas mediações pedagógicas a partir dessas produções. Ferreira e Sarmento (2008) acreditam que é por meio da valorização das construções individuais e coletivas dos infantes que podemos concebê-los como informantes e autores de suas próprias vidas. Portanto, é fundamental estabelecer parceria com as crianças, vendo que elas constroem e compartilham relações, relatos, afetos, olhares, falas e produções culturais. Segue uma breve descrição da temática abordada pelo autor que utilizou a Pesquisa Participativa com Crianças.

Martins (2015) investigou a maneira como o protagonismo das crianças se manifestou nas aulas de Educação Física e de que forma influenciou as mediações pedagógicas conduzidas pelos bolsistas do Pibid/EF/Ufes, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES por meio do conteúdo Capoeira. Os resultados obtidos demonstraram que o

³⁰Ver Apêndice I, que apresenta a Pesquisa participativa com crianças.

professor contribuiu para que as crianças produzissem cultura, assumindo o papel de mediador da aprendizagem, respeitando as falas, ações corporais e atitudes infantis no decorrer das aulas. Cabe ressaltar que o trabalho deste pesquisador é plurimetodológico, estabelecendo interface com a pesquisa-ação, pesquisa participativa com crianças e a pesquisa bibliográfica.

O Estudo de Caso³¹ contribui para a compreensão dos processos organizacionais, políticos e sociais presentes em contextos específicos, consistindo no aprofundamento de temas de interesses individuais e coletivos. De acordo com Yin (2001), esse tipo de pesquisa compreende métodos abrangentes e complexos, muito desafiadores para o pesquisador que busca argumentar sobre problemáticas específicas. Segue uma breve descrição das temáticas abordadas pelos Estudos de Caso analisados.

Nascimento e Dantas (2009) analisaram a contribuição da Educação Física para uma turma da Educação Infantil, considerando o desenvolvimento histórico-cultural das produções das crianças, no modo como organizam e direcionam as suas apropriações e significados. A discussão partiu de dois elementos para elaboração de uma metodologia pedagógica para Educação Física infantil: uma atividade principal (jogos/brincadeiras) e um tema. Nesse sentido, consideram o tema como uma forma de organizar a atividade social das crianças, compreendendo como elas organizam suas realidades e reconstituem seus meios singulares por meio de jogos e brincadeiras para que aconteçam apropriações subjetivas.

Varotto e Silva (2004) buscaram compreender os sentidos que 15 crianças de uma turma da “Escola Praia do Riso”, localizada no bairro Coqueiros em Florianópolis, atribuem às brincadeiras veiculadas pela Indústria Cultural (ADORNO, 2002), especificadamente, as provenientes da programação televisiva. Identificaram que a indústria cultural, tendo a televisão como seu principal veículo, possui um papel fundamental no sentido de fornecer referências que irão compor o universo lúdico e simbólico das crianças. Porém, nesse processo, a criança também tem demonstrado aspectos autorais, à medida que transformam os bens culturais que são ofertados.

Buss-Simão (2005) discute o papel da Educação Física na consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil que favoreça a leitura de mundo por parte das crianças. Para isso, analisa um grupo de crianças de zero a seis anos de idade. A autora sinaliza alguns fatores importantes para auscultar as crianças sobre o que pensam e sentem, destacando, sobretudo, a linguagem corporal como canal privilegiado para compreensão do universo infantil.

³¹Ver Apêndices B e C que apresentam pesquisas do tipo Estudo de Caso.

Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016) discutem o lugar da Educação Física no cotidiano escolar, tendo como suporte empírico uma prática inovadora na qual, a partir das possibilidades desenvolvidas pelo professor, as crianças se tornam participantes no processo de vivências e desenvolvimento de conhecimentos que envolvem a percepção de si e o conhecimento da sociedade. A inovação da prática analisada reside no modo como a criança é concebida.

Um texto analisado define a metodologia como Pesquisa de Campo.³² Compreendemos que essa definição é muito genérica, pois existem diferentes metodologias que vão a campo para produzir os dados. Surdi (2014) analisou o brincar e o “se-movimentar” em duas escolas municipais da cidade de Capinzal/SC. O autor percebeu que os momentos disponibilizados para as crianças brincarem livremente eram muitos escassos e se restringiam ao recreio, espaços de transição de um local a outro na escola e alguns momentos nas aulas de Educação Física, quando as atividades já tinham sido finalizadas pelo professor. As crianças, mesmo sem o apoio dos professores, brincavam nos vários espaços da escola, criavam alternativas a todo momento para demonstrarem suas vontades, porém, o incentivo à construção de situações que possibilitassem o desenvolvimento da sensibilidade recebeu pouca importância, o que comprometia significativamente a autonomia dessas crianças, limitando seus momentos de criações e produções culturais.

No Bloco 2 agrupamos pesquisas de natureza documental-bibliográfica. A Pesquisa Bibliográfica³³ se caracteriza pela interação do pesquisador com as fontes de natureza textual, como livros, periódicos, anais de congressos, resenhas, capítulos e resumos, que auxiliam na obtenção de informações atualizadas. A escolha das fontes e o recorte temporal são pontos de partida desse tipo de pesquisa, sendo fundamental a definição desses indicadores no processo de busca pelas fontes. As pesquisas bibliográficas analisadas buscaram dialogar com pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que valorizam as produções culturais das crianças, assumindo-as como autoras de suas próprias vidas. Segue uma breve descrição das temáticas abordadas pelas Pesquisas Bibliográficas.

Oliveira (2003) pesquisou o conceito de infância presente na área acadêmica da Educação Física no Brasil. Esse trabalho foi publicado nos Anais do XIII Conbrace. Os resultados permitiram compreender que o papel da Educação Física é abordar o movimento em sua totalidade, superando o entendimento como prática compensatória ou preparatória. Os dados apontam um avanço em relação à concepção de infância na Educação Física, ao considerar as

³²Ver Apêndice K que apresenta a Pesquisa de Campo.

³³Ver Apêndices A, D, H e K que apresentam pesquisas Bibliográficas.

crianças, a partir de si mesmas, como produtoras de cultura. Para realização do estudo, o autor utilizou nove livros e oito artigos científicos.

Oliveira (2003) analisou, em sua dissertação de Mestrado, os conceitos de infância que permeiam a Educação Física brasileira. Para isso, estabeleceu as seguintes categorias de análise: concepção de infância e projeto educativo. O autor verificou que a concepção de infância na Educação Física brasileira vem apresentando certo avanço, especialmente, no que tange à compreensão das crianças como autoras das próprias práticas no cotidiano da Educação Infantil. O autor pesquisou em nove livros e oito artigos científicos. Percebemos que o trabalho publicado nos Anais do XIII Conbrace é derivado de sua dissertação de Mestrado.

Simon (2013) interpretou o papel da imaginação das crianças no brincar e no se-movimentar, utilizando fundamentos teóricos da Fenomenologia e da “Teoria do Se-movimentar” para auxiliar na sua problematização. Ao analisar os dados, percebeu que o imaginar e o fantasiar apareciam como caminho primário para aguçar a intuição, sensibilidade e a criatividade das crianças e, para que isso acontecesse, elas precisavam ser consideradas o centro das aulas, criando aberturas e possibilidades para que pudessem se desenvolver e produzir cultura. Como fonte de pesquisa, o autor trabalhou as obras de Eleonor Kunz sobre a Fenomenologia e a Teoria do Se-Movimentar.

Martins (2015) mapeou as publicações sobre o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a formação docente em Educação Física para intervenção na Educação Infantil em periódicos científicos da área e nos Anais do Conbrace. Constatou a inexistência de trabalhos que abordassem o Pibid nos periódicos científicos e a baixa quantidade de publicações nos Anais do Conbrace, sobretudo, de trabalhos que consideram a criança como “sujeito de direitos”, produtora de cultura e protagonista em seus processos de socialização e desenvolvimento nas instituições infantis.

Vieira e Altmann (2016) investigaram, em oito periódicos científicos da Educação, a concepção sobre o brincar. Os dados revelaram que o brincar livre das crianças é um tema que vem sendo discutido pelos pesquisadores da área, mas a sua valorização nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, na maioria das vezes, não tem encontrado espaço e tempo na rotina escolar.

Na Pesquisa Documental,³⁴ o pesquisador se debruça sobre documentos de diferentes naturezas, como currículos, projetos políticos-pedagógicos, diretrizes curriculares, referenciais, leis e atas, dentre outros. Para Bloch (2001), tudo o que o homem toca pode se transformar em objeto de pesquisa. Nesse tipo de metodologia, cabe ao pesquisador fazer as suas “fontes falarem”, ou seja, os documentos. Segue uma breve descrição das temáticas abordadas pelas Pesquisas Documentais.

Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006) discutem as possibilidades de instituir intervenções pedagógicas na Educação Infantil que considerem o brincar e o jogar como fator de construção da autonomia e de identidade de crianças de zero a seis anos de idade. Realizam a leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) com foco no trabalho pedagógico do(a) professor(a) na construção de uma pedagogia da infância, que conceba a criança como sujeito autônomo nos processos de ensino-aprendizagem.

Mello, Zandomínegue, Barbosa, Martins e Santos (2016) discutem a organização da Educação Infantil na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), focalizando as permanências e os avanços em relação aos documentos que a precederam (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, 2009; 2013 e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, 1998). Na análise desses documentos, foi possível perceber mudanças na concepção de infância, antes marcada pela Psicologia do Desenvolvimento, para visões ancoradas na Sociologia da Infância. O foco se deslocou do que acontece “dentro delas” para o que acontece “entre elas”.

Nunes (2007) realizou um estudo plurimetodológico. No que concerne à dimensão documental do estudo, a autora analisou o Projeto Político-Pedagógico de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, que, em interação com outras fontes, problematizaram o papel das crianças e de outros sujeitos escolares na construção da dinâmica curricular.

A Pesquisa Teórica³⁵ tem por finalidade conhecer e aprofundar diferentes conhecimentos, no que diz respeito aos pressupostos teórico-epistemológicos, abrindo caminhos para novas produções e ampliando as capacidades argumentativas de outros estudos. Segundo Belerze (2016), os objetivos devem aparecer no trabalho de forma clara e coerente para que propiciem o aprofundamento das discussões tecidas e problematizadas. Segue uma breve descrição das temáticas abordadas pelas Pesquisas Teóricas analisadas.

³⁴Ver Apêndices B, C e I que apresentam Pesquisas Documentais.

³⁵Ver Apêndices S, K e O que apresentam Pesquisas Teóricas.

Surdi (2014) investigou, no campo teórico, as maneiras como o brincar e o “se-movimentar” são propostos nas aulas de Educação Física e como eles contribuem para a educação das crianças. Belerze (2016) utilizou quadros teóricos, a fim de aprimorar os conhecimentos na percepção das linguagens compostas por múltiplos signos e símbolos que as crianças manifestam. As análises indicaram que a primeira forma de linguagem da criança é o brincar, que geralmente se expressa nos gestos corporais e é compreendido como uma maneira de expressividade inerente do seu ser. O “se-movimentar” é uma forma de “compreender-o-mundo-pelo-agir” e de se comunicar com o mesmo e com as pessoas, sendo assim, inerente à necessidade humana.

As Pesquisas Exploratórias³⁶ se dedicam a aproximar os pesquisadores do tema que pretendem investigar, considerando que o objeto de estudo foi pouco explorado. As técnicas mais utilizadas nesse tipo de pesquisa se baseiam em amostras pequenas e em pontos específicos, que estimulem o pesquisador a ampliar seu conhecimento pré-concebido, com a formulação de hipóteses e perguntas racionais que contribuem para a modificação dos próprios modos de pensar (TEMPORINI; PIOVESAN, 1995). Segue uma breve descrição das temáticas abordadas pelas Pesquisas Exploratórias.

Colpo e Leães Filho (2007) analisaram e discutiram a importância do movimento das crianças para aspectos que ampliem e desenvolvam caminhos para a prática pedagógica da Educação Física. Os aspectos discutidos apontaram para propostas que considerem os contextos infantis e as experiências das crianças pontos enriquecedores na construção de uma prática pedagógica baseada nas singularidades e nas suas produções.

Soares, Prodócimo e Marco (2016) analisaram documentos que são referências para a Educação Infantil, como o RCNEI (1998), que inclui o eixo movimento, e a DCNEI (2010), que dialoga sobre as interações e brincadeiras de crianças pequenas na Educação Infantil. Os autores investigaram a presença do movimento na rotina das crianças e suas interações com as demais vivências em atividades realizadas com uma turma específica em uma instituição de Educação Infantil no interior de São Paulo. Os resultados indicaram que o movimento viabiliza criações das crianças e que, a partir dos usos que fazem das brincadeiras, elas produzem cultura nas suas relações sociais.

Freitas e Andrade Filho (2007) discutem os saberes que professores de Educação Física mobilizaram na prática pedagógica com crianças de zero a três anos e como as linguagens

³⁶Ver Apêndices A, E e G que apresentam Pesquisas Exploratórias.

corporais das crianças foram ouvidas nas aulas, servindo de subsídio para o redirecionamento das mediações docentes.

Por fim, a Metassíntese Qualitativa³⁷ se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica sistemática. É um método estatístico para tratamento quantitativo das fontes, se interessa em ampliar as traduções interpretativas dos estudos examinados, procurando explorar um conjunto de opiniões e representações (MINAYO, 2009). A metassíntese em questão (ASSIS, 2015) analisou, em um quadro interpretativo mais amplo, pesquisas que articularam os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994) com a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2013), dando visibilidade às produções culturais das crianças.

Para compor o Bloco 3, agrupamos pesquisas que apresentam imprecisões metodológicas, pois generalizam os métodos utilizados. Sem a pretensão de julgar, buscamos compreender os trabalhos a partir do que eles fizeram em termos metodológicos. A expressão Pesquisa Qualitativa, presente em três trabalhos,³⁸ indica pesquisas que não possuem regras pré-estabelecidas, pois buscam compreender e interpretar determinados comportamentos, opiniões e expectativas dos indivíduos de uma cultura por diferentes meios (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001). Portanto, podem ser incluídos nessa categoria diferentes métodos de pesquisa.

Sommerhalder (2004) analisou a brincadeira de casinha na perspectiva da imaginação, criação e representação da realidade a partir do ponto de vista das crianças. Como resultados, constatou que as crianças se apropriavam de experiências vividas no contexto externo para brincarem dentro do contexto escolar, representando os papéis de pai, mãe e filho, em alguns momentos estes papéis foram assumidos e em outros atribuídos pelas próprias crianças, sendo que o papel de mãe era sempre o mais desejado.

Zacarias (1999) analisou as práticas lúdicas em São Pedro, bairro popular da cidade de Juiz de Fora/MG, por meio dos jogos e brincadeiras realizados pelas crianças. Nas observações realizadas, o autor captou as ações e discursos das crianças que brincavam na rua. Os resultados mostraram que as crianças brincam e jogam como forma de se socializar umas com as outras. Essa socialização acontece independentemente do nível geracional, pois crianças de diferentes idades compartilham suas culturas, sentidos, experiências e histórias.

Silva (2006) investigou as relações mediadas pelas brincadeiras e pelo diálogo entre 25 crianças e a professora de Educação Física de uma instituição pública de Educação Infantil do

³⁷Ver Apêndice I que apresenta a Metassíntese Qualitativa.

³⁸Ver Apêndices J, H e P que apresentam as Pesquisas Qualitativas.

Distrito Federal. Na construção do objeto de pesquisa, utilizou a perspectiva histórico-cultural, em que os sujeitos são concebidos como produtores de cultura, e a teoria dialógica de Bakhtin, que considera o diálogo base das relações estabelecidas no cotidiano. Os dados apontam que as relações estabelecidas entre a professora e as crianças, por meio do diálogo, propiciaram negociações e momentos de liberdade. As crianças usufruíam desses momentos para brincarem livremente e manifestarem seus desejos perante o que lhes foi proporcionado.

Nos trabalhos classificados como “indefinidos”,³⁹ as perspectivas metodológicas não estão suficientemente delimitadas. Neles, encontramos instrumentos para a produção de dados e procedimentos de análises, contudo, os autores não nomeiam as metodologias utilizadas. Apesar das pistas deixadas pelos instrumentos e procedimentos, decidimos não nominar os métodos, para não incorrerem em inferências equivocadas. Segue uma breve descrição das temáticas abordadas pelas pesquisas classificadas como indefinidas.

Rezende (2012) pesquisou as ações motoras, interações sociais e tipos de brincadeiras escolhidas pelas crianças durante o brincar livre na brinquedoteca. Dentre as várias análises empreendidas, verificou que a opção pelo brinquedo influenciou no comportamento motor de cada criança e que a interação social impactou no tipo de brincadeira escolhida. A autora concluiu que a brincadeira, tanto individual como coletiva, acontece de diferentes maneiras e que o contexto interfere nas ações inventivas das crianças.

Guerra Filho (1998) analisou as relações e as produções culturais das crianças em um contexto, muitas vezes, invisível para os adultos: a rua. O autor concebe a cultura das crianças a partir de duas dimensões indissociáveis: as lúdicas e as criativas, que se relacionam por meio de contatos corporais e verbais. Os dados mostraram que os folguedos infantis apresentam elementos que corroboram com a ideia de que as crianças são produtoras de cultura e não apenas consumidoras, que transformam:

[...] o imaginário em objetos e espaços, interagem o saber e o fazer, repetem e treinam pelo prazer da atividade, aprendem e ensinam uma as outras, narram e dramatizam histórias, fatos e cenas do seu cotidiano, são produtoras de sonhos, de mundos diferentes do que é vivido, elas transformam e se transformam ao mesmo tempo (GUERRA FILHO, 1998, p. 7).

No Bloco 4, agrupamos os ensaios e os relatos de experiência. Embora importantes e significativas para o desenvolvimento de diferentes campos do conhecimento, essas produções se diferem dos trabalhos classificados como “científicos”, pois não apresentam

³⁹Ver Apêndices H e L que apresentam pesquisas “indefinidas”.

uma sistematização metodológica. Segue uma breve descrição das temáticas abordadas pelos ensaios e relatos de experiências analisados:

O Ensaio⁴⁰ discute determinados assuntos ou problemas, a fim de apontar a opinião, a interpretação e o ponto de vista do pesquisador. Geralmente, esse tipo de produção é realizado por pesquisadores experientes, que gozam de prestígio em sua área de conhecimento. No ensaio, é fundamental a inclusão de referenciais teóricos que embasem as reflexões dos autores, permitindo a transição entre o teórico, o cultural e o didático (SEVERINO, 2000).

Costa (2009) discute a participação das crianças nas decisões escolares em aulas de Educação Física. A autora destaca a importância da participação das crianças para ampliar as possibilidades de uma escola como espaço de interações democráticas. Afirma que, para promover ações democráticas, é preciso dar condições para que as crianças sejam presentes e atuantes na escola, considerando-as como atores sociais plenos, reconhecendo, dessa forma, a sua força de expressão.

Garanhni (2002) desenvolve reflexões sobre o papel da Educação Física na produção de sentidos de crianças de zero a seis anos. A autora organiza o estudo em dois momentos: primeiro, discute a contribuição do movimento corporal da criança no seu processo de construção de conhecimentos com base em Henri Wallon; e, no segundo momento, sistematiza proposições para encaminhamentos pedagógicos da Educação Física no âmbito da Educação Infantil.

Kishimoto (1996) discute os objetivos da Educação Física para pré-escolares, problematizando a necessidade de educar a criança para a autonomia, criatividade e flexibilidade, incorporando a brincadeira como eixo central nos processos de ensino aprendizagem desenvolvidos nas instituições dedicadas à educação da pequena infância.

Mello, Zandomínegue, Vieira, Silva, Assis, Barbosa e Martins (2015) discutiram possibilidades teóricas e metodológicas para a construção de conhecimentos centrados no protagonismo infantil. Com base na Sociologia da Infância e nos Estudos com o Cotidiano, os autores sinalizaram pressupostos teórico-metodológicos que dão visibilidade às produções culturais infantis, considerando as crianças como fontes consultivas e informativas sobre as realidades vividas por elas. Os autores indicam que esses dois campos do conhecimento fornecem elementos para produção de dados com as crianças e que os instrumentos convencionais de pesquisa não são suficientes para considerar o protagonismo infantil e as produções culturais das crianças.

⁴⁰Ver Apêndices A, B e D que apresentam os Ensaios.

Castro e Kunz (2015) discutem o controle da subjetividade das crianças como forma de privá-las de realizarem experiências corporais sensíveis. Apontam que essas situações de controle afetam diretamente o mundo de movimentos das crianças, em especial, sobre o seu “brincar e se-movimentar”. Os autores consideram que a valorização do brincar livre e espontâneo pode levar a criança a um encontro com as experiências corporais sensíveis, permitindo que ela seja autora e criadora, atribuindo sentidos e significados em suas brincadeiras. Aos professores é designado o papel de transformar espaços e ambientes de aprendizagem, potencializando ações criativas e autônomas das crianças.

O Relato de Experiência⁴¹ é um tipo de produção que apresenta experiências significativas para a comunidade acadêmica. Os dados devem ser redigidos com contextualização, objetividade e suporte teórico, a fim de compartilhar anseios, inquietações e descobertas. Os relatos oferecem subsídios para a ressignificação da teoria e, conseqüentemente, das práticas.

Oliveira, Martins e Pimentel (2013) produziram um relato de experiência sobre as atividades desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado. Com base nas experiências vivenciadas, discutiram a presença da Educação Física no cotidiano da Educação Infantil num Centro Municipal de Educação Infantil de Cariacica/ES. A discussão foi desenvolvida considerando as práticas cotidianas das crianças como poéticas, produtoras de sentidos e conhecimento. As crianças foram concebidas como sujeitos ativos nos processos de ensino-aprendizagem.

Ayoub (2005) relata experiências da Educação Física com a Educação Infantil, desenvolvidas por alunos do curso de Licenciatura em Educação Física em uma Escola municipal de Educação Infantil de Campinas/SP. As mediações foram inspiradas na abordagem crítico-superadora (SOARES, et al., 1992) da Educação Física, revelando que é possível pensar ações no âmbito da Educação Infantil que considerem as crianças como seres históricos, que se constituem nas relações sociais, e que possuem autonomia em suas práticas cotidianas.

No Bloco 5, agrupamos pesquisas provenientes de um método pouco convencional, que não se encaixa nas classificações metodológicas anteriores: o abdutivo-indutivo. O método abdutivo-indutivo proposto por Charles Sanders Peirce, consiste em:

Estudar os fatos, a experiência, para buscar, a partir deles, delinear categorias interpretativas que os expliquem. Uma lógica heurística ou da hipótese, que supõe uma relação interrogativa com a experiência, que incorpora o “acaso”, o fenômeno imprevisto, e permite uma forma nova de proceder na investigação científica, não mais apenas dedutiva, “comprovadora” de teorias já estabelecidas e codificadas (com fatos ou frequência interessadamente selecionados). Ao contrário, esta “ciência da descoberta” supõe que o pesquisador esteja ‘colado’ ao objeto de estudo, atento e vigilante, e conduzido por uma dúvida viva e real que prevê a possibilidade de criar

⁴¹Ver Apêndices C e D que apresentam os Relatos de Experiência.

uma fresta inovadora dentro do conhecimento teoricamente acumulado e fixado, e amplificá-lo (SANT'AGOSTINO, 2001, p.25).

Os quatro trabalhos que utilizaram o método abdutivo-indutivo⁴² apresentam reflexões sobre a Educação Física Infantil e sua relação com a Semiótica, com a Sociologia da Infância e a Teoria do Se-Movimentar.

Gomes-da-Silva e Kunz (2005) analisaram a “expressão corporal” da Educação Física na Educação Infantil, relacionando-a com os fenômenos de comunicação e linguagens das crianças. Compreendem a expressão corporal como a linguagem de si e do outro no contexto das relações comunicativas que não se esgotam somente nas falas, mas que se manifestam através do corpo, dos gestos e das significações.

Gomes-da-Silva (2007) propôs um “arcabouço teórico” que permite conceber a Educação Física na Educação Infantil como um canal de relações comunicativas efetivadas no se-movimentar das crianças e do professor, por meio do diálogo presente na prática pedagógica. Os resultados apontaram para uma prática pedagógica que considere o movimento corporal das crianças como um processo de significação e reconstrução das relações comunicativas que são estabelecidas nas aulas.

Gomes-da-Silva e Sant'Agostinho (2009) desenvolveram uma proposta teórica para a mediação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, por meio do diálogo entre a Semiótica, a Sociologia da Infância e a Teoria do Se-Movimentar. Os resultados apontaram que é fundamental conceber a Educação Física como um processo de relações comunicativas efetivado na experiência do movimento expressivo das crianças, ou seja, na maneira com que elas se apropriam dos movimentos presentes nas suas práticas para protagonizarem novos e outros movimentos, produzindo cultura.

Gomes-da-Silva, Kunz e Sant'Agostinho (2010) utilizaram a Semiótica, proposta por Pierce, para refletir sobre o ser criança, suas singularidades/alteridades, produções de linguagens e signos, compreendidos por meio das relações comunicativas estabelecidas nos seus contextos escolares. Segundo os autores, não é o desejo do que os professores querem das crianças que deve mover a prática pedagógica, mas a própria criança que ilumina e atrai o desejo pedagógico.

Constatamos que as metodologias mais utilizadas nos trabalhos foram aquelas em que os pesquisadores mantiveram relação direta e indireta com os sujeitos e cotidianos pesquisados.

⁴²Ver Apêndices A, C e K que apresentam trabalhos Abdutivos-indutivo.

Esses tipos de pesquisas consideram as produções e manifestações culturais das crianças a partir dos seus modos de vida, dando visibilidade às suas linguagens, singularidades e significações, compreendendo-as dentro dos seus contextos de ação.

A Etnografia foi o método de pesquisa mais utilizado nos trabalhos analisados, seguido dos Estudos com o Cotidiano. Ambos buscam compreender os significados que as crianças constroem para as suas ações nas redes de sociabilidades em que estão inseridas. Os dados são provenientes de diferentes instrumentos, como: fotografias, áudios, vídeos, diários de campo, enunciações, entrevistas e narrativas. A sistematização e análise desses dados foram realizadas por meio do diálogo entre as vivências provenientes dos cotidianos pesquisados e concepções teórico-metodológicas tecidas nas produções.

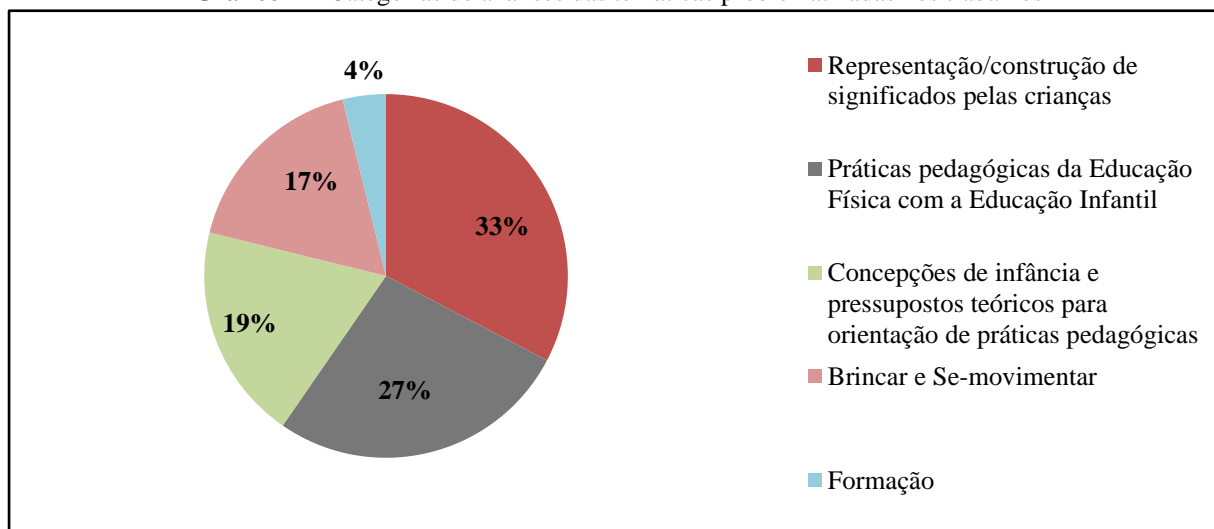
Nos anos de 2015 e 2016, que tiveram o maior fluxo de produções do período analisado (12 trabalhos), encontramos uma diversidade de 10 metodologias, são elas: Etnografia (três trabalhos); Pesquisa-ação (dois trabalhos); Pesquisa Bibliográfica (dois trabalhos); Pesquisa participativa com crianças (um trabalho); Metassíntese qualitativa (um trabalho); Ensaio (um trabalho); Estudo de caso (um trabalho); Pesquisa Documental (um trabalho); Pesquisa Teórica (um trabalho); e Pesquisa Exploratória (um trabalho). Essa diversidade de métodos denota que o campo acadêmico-científico dialoga sobre as produções culturais das crianças em diferentes vertentes metodológicas, sejam elas observacionais, práticas, comportamentais, bibliográficas, teóricas, documentais e exploratórias. Textos de diferentes naturezas sinalizam diferentes modos de interações e interlocuções no desenvolvimento da competência científica, contribuindo para o seu avanço do campo.

2.4 Temáticas Abordadas

Neste tópico, apresentaremos as temáticas abordadas nos trabalhos selecionados sobre as produções culturais dos infantis, são elas: a) Representação/construção de significados pelas crianças (17 trabalhos); b) Práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil (14 trabalhos); c) Concepção de Infância e pressupostos teóricos para orientação de práticas pedagógicas (10 trabalhos); d) A Teoria do “Brincar e Se-movimentar” (nove trabalhos); e) Formação (dois trabalhos). Para agrupar as temáticas problematizadas pelos autores dos trabalhos analisados, utilizamos a ideia das categorias sociais retardadas de Thiollent (1987). O retardamento no processo de agrupamento das temáticas visou diminuir o risco de dedução na interpretação dos trabalhos. Nesse modelo, as categorias só podem ser definidas após a

leitura preliminar dos dados. A seguir representamos, no Gráfico 7, o percentual de cada categoria:

Gráfico 7 – Categorias de análises das temáticas problematizadas nos trabalhos



Fonte: A autora

a) Representação/construção de significados pelas crianças:

Tabela 2 – Categorização de autores por temática

Categoria	Autores
Representação/construção de significados pelas crianças	Guerra Filho (1998) Zacarias (1999) Varotto e Silva (2004) Sommerhalder (2004) Buss-simão (2005) Silva (2006) Colpo e Leães Filho (2007) Costa (2009) Machado, Fagundes e Silva (2011) Rezende (2012) Freitas, Piedade e Stigger (2013) Klippel (2013) Andrade Filho (2013) Saura (2014) Freitas e Wiggers (2015) Freitas e Stigger (2015) Soares, Prodócimo e Marco (2016)

Fonte: A autora

Os trabalhos que problematizam a *Representação/construção de significados pelas crianças*, discutem as diferentes formas de produções culturais manifestadas pelos infantis, que se materializam no modo como constroem potencialidades individuais e coletivas em seus contextos, por meio de suas práticas. De acordo com Freitas e Wiggers (2015), as crianças se apropriam das diferentes práticas de movimento presentes no campo da Educação Física, como: brincadeiras, jogos, danças e esportes, para ressignificarem e manifestarem seus

desejos em suas próprias culturas. Conforme Sarmiento (2004), a cultura própria das crianças é fortemente marcada pela ludicidade e pelo brincar, ou seja, é construída de forma criativa, autônoma e significativa. No entendimento deste autor, é na brincadeira que são evidenciadas as capacidades de criação e de fantasia dos infantis que buscam constantemente outras e novas formas de brincar livremente. A brincadeira se associa ao aprender à medida em que as crianças vivenciam atividades, experimentam sensações e constroem suas identidades.

Freitas, Piedade, Stigger (2013), na busca por compreenderem a maneira como as crianças se apropriavam das atividades propostas pelo professor de Educação Física e como construíam formas particulares de brincar nas aulas, notaram que elas criavam brincadeiras dentro daquelas que eram orientadas pelo professor e, ainda, realizavam outras e novas, paralelas às que eram propostas, com intenção de torná-las mais atrativas. O brincar criativo e espontâneo manifestado pelas crianças é considerado uma necessidade intrínseca dessa categoria geracional (BRASIL, 2009; 2013. Ele potencializa os processos de apropriações, os contatos com o contexto que as rodeiam e as relações que estabelecem com seu corpo e com o corpo do outro. O brincar em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (adultos e crianças), amplia e diversifica o “acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 224).

Os autores utilizam o brincar livre, criativo e espontâneo, como meio para compreender as produções culturais das crianças, suas apropriações e ações autônomas. A valorização do brincar livre e espontâneo da criança tem a capacidade de proporcionar experiências corporais de movimento que contribuam para que elas construam e reconstruam simbolicamente sua realidade. Saura (2014) corrobora com a discussão sobre do brincar espontâneo, entendendo-o como um envolvimento das crianças em atividades livres, escolhidas autonomamente por elas, sem diretividade dos adultos, sem lugar pré-definido para acontecer e tempo demarcado, ele simplesmente é manifestado através da imaginação, vontade, criação e manifestação dos desejos, constituindo fonte inesgotável de descobertas e aprendizagens.

Estar atento às lógicas que atravessam o brincar das crianças permite compreender e interpretar suas vontades e os significados que elas atribuem ao que lhes é dado, estabelecendo diálogos e aproximações aos seus interesses e necessidades, isto é, contribuindo para sua participação democrática nos planejamentos didático-pedagógicos. As crianças devem ser ouvidas, compreendidas e interpretadas, superando uma visão preconceituosa que as exclui de participar democraticamente da construção da sua autonomia.

b) Práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil:

Tabela 3 – Categorização dos autores por temática

Categoria	Autores
Práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil	Ayoub (2005) Richter e Vaz (2005) Nunes (2007) Freitas e Andrade Filho (2007) Santana (2008) Nascimento e Dantas (2009) Rosa, Jorge, Klippel e Mello (2011) Nunes e Ferreira Neto (2011) Oliveira, Martins e Pimentel (2013) Macedo e Neira (2013) Oliveira e Oliveira (2013) Mello et al (2014) Rosa (2014) Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016)

Fonte: A autora

A segunda temática discutida, com maior centralidade nos textos analisados, envolve as *Práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil*. Os autores desenvolvem argumentos sobre esse tema apontando para a necessidade de considerar a criança como “sujeito de direitos” nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, propondo a ruptura de concepções que consideram a criança como um ser incompleto e incapaz de produzir, isto é, um adulto em miniatura, que apenas exerce o papel de objeto dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Rosa, Jorge, Klippel e Mello (2011), dar voz e vez às crianças é o primeiro passo para desenvolver uma prática pedagógica que leve em consideração seus sentidos e significados, considerando-as como sujeitos ativos na construção de uma perspectiva pedagógica em que as suas ações, representações e histórias, são respeitadas, ouvidas e interpretadas. O professor deve, portanto, estar atento e ter sensibilidade para interpretar as diferentes linguagens manifestadas pelas crianças, que se materializam no seu brincar livre, em suas falas, gestos e expressões.

Consideramos o brincar livre como uma forma de expressão sem diretividade do adulto, entretanto, esse tipo de brincar pode ser confundido com “faça o que quiser” e ganhar a conotação de “aula livre”, em que o adulto ficaria só vigiando e cuidando para que as crianças não se machucassem nas brincadeiras. Em sentido contrário, entendemos a mediação pedagógica da Educação Física como algo intencional, consciente, planejado e estruturado, que possibilita às crianças exercerem autonomia, criatividade e inventividade nos momentos brincantes. A ação autônoma da criança em suas brincadeiras não é algo divergente da ação docente planejada e deliberada. Essas duas dimensões podem e devem convergir para que a

função educacional da escola não anule as potencialidades inventivas das crianças. Em nossa compreensão, uma aula bem planejada é aquela em que a criança tenha oportunidades de exercer sua autoria.

O papel do professor se manifesta, então, como mediador, observador e potencializador, que perante as manifestações das crianças cria oportunidades delas serem protagonistas e ganharem visibilidade nos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Macedo e Neira (2013, p. 3) as práticas pedagógicas devem contemplar

Experiências que viabilizam tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastado, quanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação cultural veiculadas pelas brincadeiras, danças, mímicas, cantigas etc., oferecendo a cada criança a oportunidade de posicionar-se enquanto produtora de cultura corporal.

c) Concepção de infância e pressupostos teóricos para orientação de práticas pedagógicas:

Tabela 4 – Categorização dos autores por temática

Categoria	Autores
Concepção de infância e pressupostos teóricos para orientação de práticas pedagógicas	Kishimoto (1996) Garanhani (2002) Oliveira (2003) Oliveira (2003) Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006) Mello et al (2015) Soares (2015) Assis (2015) Mello et al (2016) Vieira e Altmann (2016)

Fonte: A autora

A *Concepção de infância e os pressupostos teóricos para orientação de práticas pedagógicas* da Educação Física com a Educação Infantil é a terceira temática com maior centralidade nos trabalhos analisados. Os autores que se propuseram a discutir sobre esse tema desenvolveram argumentações em suas produções sobre as orientações legais que atribuem direitos, condições e acessibilidades às crianças de zero a seis anos, pressupostos teóricos-metodológicos para orientação da prática pedagógica da Educação Física com Educação Infantil e perspectivas que buscaram reconhecer e atribuir significados aos movimentos manifestados pelas crianças. Nesse sentido, de maneira multidisciplinar parte dos trabalhos analisados se apoiam em concepções presentes no campo da Educação Infantil para compreenderem e interpretarem as produções culturais das crianças, são elas: Concepção Interacionista - Psicologia do Desenvolvimento infantil (WALLON, 1979) e Concepção Sociológica – Sociologia da Infância (SARMENTO, 2013; CORSARO, 2011).

A Educação Infantil vem ganhando visibilidade nas últimas décadas no Brasil, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) constituir esse nível de ensino como a primeira etapa da Educação Básica no país, bem como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) que estabelece metas de qualidade para o desenvolvimento integral das crianças, considerando o movimento sua primeira forma de linguagem com o mundo. Contudo, para além dos avanços em planos legais, essas conquistas impactaram diretamente na concepção de infância que tem orientado as práticas pedagógicas direcionadas a compreender e interpretar as manifestações culturais das crianças, isto é, suas linguagens, brincadeiras, movimentos, imaginações e criações.

A concepção Interacionista do desenvolvimento infantil discutida em três trabalhos⁴³ busca compreender que as crianças pequenas agem para poderem expressar os sentidos e significados presentes no contexto sociocultural que as rodeia. Wallon (1979), ao buscar respostas para interpretar e descrever o desenvolvimento infantil, ressalta que a criança está sempre em busca de uma relação comunicativa com o meio e que isso acontece principalmente pelos movimentos que elas manifestam nas relações que elas estabelecem com os outros. Com isso, as crianças vão conquistando a dimensão simbólica do seu movimento, dando condições para que elas se apropriem e criem cultura. Já a Sociologia da Infância, discutida no interior de outros três trabalhos desta temática,⁴⁴ busca em seus pressupostos reconhecer as crianças como protagonistas e sujeitos sociais ativos, isto é, os infantis não recebem apenas uma cultura construída, mas, a partir dela, transformam e produzem cultura por meio das suas próprias práticas (SARMENTO, 2008). Conceber as crianças como autoras de suas próprias vidas, pressupõe considerar que elas produzem cultura e transformam o ambiente a fim de fazer valer seus interesses e necessidades. Nessa direção, na busca por compreenderem como as crianças produzem cultura, os autores se apoiam nos Estudos com o Cotidiano de Michael de Certeau (1994), para interpretarem as “maneiras de fazer” dos infantis, ou seja, de que maneira as crianças consomem os bens culturais que lhes são ofertados e, a partir deles, ressignificam-se, produzindo cultura.

d) A Teoria do “Brincar e Se-movimentar”:

⁴³Os autores Kishimoto (1996), Garanhani (2002) e Soares (2015) problematizaram essa concepção no interior dos seus trabalhos.

⁴⁴Os trabalhos Mello et al (2015), Mello et al (2016) e Assis (2015) problematizam essa concepção no interior dos seus trabalhos.

Tabela 5 – Categorização dos autores por temática

Categoria	Autores
A Teoria do “Brincar e Se-movimentar”	Gomes-da-Silva e Kunz (2005) Gomes-da-Silva (2007) Gomes-da-Silva e Sant’Agostinho (2009) Gomes-da-Silva, Kunz e Sant’Agostinho (2010) Simon (2013) Surdi (2014) Castro e Kunz (2015) Surdi, Melo e Kunz (2016) Belerze (2016)

Fonte: A autora

A quarta temática mais discutida nos trabalhos é *A Teoria do “Brincar e Se-movimentar”*. Essa teoria proposta por Elenor Kunz defende o movimento humano a partir da sua inerente potencialidade criativa (KUNZ et al, 2010). Ao contrário de abordagens que concebem o movimento apenas em sua dimensão biológica, essa teoria leva em consideração o “sujeito que se movimenta, a situação ou contexto em que o movimento é realizado e o significado ou sentido relacionado ao movimento” (KUNZ, 2006, p.79).

Nesse contexto, o sujeito permanece sempre inserido no meio a que pertence, utilizando o seu Se-movimentar para interagir, compreender e se apropriar do mundo. Kunz (2004) considera o movimento livre e autônomo, o primeiro e mais importante diálogo com o mundo, “a única forma que nos faz sujeitos vivos e perceptivos” (p.28). As crianças desenvolvem movimentos próprios e espontâneos que estão intimamente relacionados às suas emoções, experiências, vivências, vontades e sensibilidades. A tendência das crianças de Se-movimentarem acontece a todo o momento e se transformam em atividades culturais pelas apropriações que elas fazem dos elementos da cultura e do cotidiano a que pertencem. Segundo Kunz e Costa (2015, p.18):

[...] a criança que se-movimenta não é mera apresentadora de movimentos criados e ofertados pelos adultos, mas autora, constituidora de sentidos e significados no seu se-movimentar. Por isso sempre há uma intencionalidade criativa no ato de se-movimentar.

Kunz (2004, p. 28) considera que o Se-movimentar de forma livre e autônoma “foi e continua sendo nosso veículo de libertação das excessivas referências externas que nos são colocadas sem a nossa autorização”. É deixar de lado uma perspectiva de movimento centrada no aspecto funcional e prático baseada numa visão adultocêntrica, e levar em consideração uma concepção mais dialógica, ou seja, compreendendo o sentido que a criança está atribuindo ao seu Se-movimentar, que se expressa como sua mais autêntica forma de diálogo com o mundo, com os objetos e sujeitos. As crianças descobrem o mundo pela sua liberdade de expressão,

espontaneidades e expressividades únicas, isto é, por sua linguagem específica – seu movimento.

Surdi (2014) utiliza o termo “brincar e se-movimentar” em sua tese de doutorado, por acreditar que abrange uma totalidade de acontecimentos que possibilitam à criança conseguir ter uma relação direta e originária com o mundo e, com isso, construir relações próprias e únicas, produzindo sempre algo novo. As crianças têm a necessidade de imaginar, fantasiar e se expressar a partir do seu movimento. Nesse sentido, consideramos a cultura da criança como aquela que é permeada pela cultura do brincar e do Se-movimentar. Para que elas expressem sua criatividade, não é necessário somente que inventem novos modos de brincar, mas que atribuam sentidos e significados naquilo que estão manifestando, num processo de criação e ressignificação.

e) Formação:

Tabela 6 – Categorização dos autores por temática

Categoria	Autores
Formação	Leite (2010) Martins (2015)

Fonte: A autora

Os trabalhos que tratam sobre a *Formação* docente em Educação Física para a Educação Infantil discutem sobre a importância de uma formação de qualidade que garanta um processo de desenvolvimento profissional que dê condições para que o docente possa assumir uma postura autônoma, segura e competente perante as adversidades presentes na área escolar, principalmente na Educação Infantil. Leite (2010) e Martins (2015) problematizam o tema formação em diferentes âmbitos. O primeiro discute a formação de professoras de Educação Física já atuantes na Educação Infantil, com propósito de provocar reflexões e ressignificações nas práticas dos docentes. Para isso, a autora utiliza uma caixa de brinquedos e brincadeiras como convite para construir novas possibilidades do uso da fantasia e do imaginário, ou seja, refletir sobre diferentes maneiras de fomentar a produção cultural das crianças. Essa formação, para além de impor ações previamente determinadas, buscou criar condições (externas) de ressignificação da prática pedagógica, atendendo aos interesses e necessidades dos infantis. Os pressupostos que orientaram as ações formativas foram: a) Partir de princípios condizentes com as concepções sobre a criança, o brincar e o movimento; b) Orientar para possibilidades de observação/mediação (intervenção) com as crianças, a partir dos princípios levantados; c) Sugerir uma experiência lúdica de corpo inteiro para as

professoras, no sentido de sair de sua condição de ser “pensante” do grupo e partir para a condição de parceira da criança em suas buscas.

Já Martins (2015) buscou discutir a prática pedagógica de licenciandos em Educação Física que participavam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Educação Física- Ufes (Pibid/EF), como componente fundamental de formação. Este programa em específico se direciona para a formação de professores para a atuação na Educação Infantil. No decorrer das discussões, o autor considerou que a relação estabelecida pelos alunos de iniciação à docência com as instituições de Educação Infantil contribuiu para fortalecer o elo entre a universidade e as unidades de ensino do sistema municipal de educação. Esse elo não só favoreceu, mas também, potencializou o processo formativo desses docentes, isto é, a prática pedagógica aliada aos pressupostos norteadores do campo e aos momentos formativos. Ambos contribuíram para a materialização de uma concepção de infância que considera as crianças como produtoras de cultura e protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem que envolvem a Educação Física nessa etapa da educação básica.

2.5 Bibliografias

Para análise das referências bibliográficas utilizadas nos trabalhos analisados, recorreremos ao método da *nuvem de palavras*, proposto pelo *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013). Inserimos no software todas as referências utilizadas nos 52 textos analisados, gerando a nuvem de palavras com os autores mais recorrentes.

A *nuvem de palavras* agrupa e organiza as palavras graficamente de acordo com suas recorrências, possibilitando sua identificação em um único arquivo designado por um *corpus textual*, que reúne, neste caso, as bibliografias utilizadas nos trabalhos selecionados. O Iramuteq é um software informático gratuito, que permite aos pesquisadores utilizarem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Com interface simples e compreensível, começou a ser usado no Brasil a partir do ano de 2013, ganhando grande visibilidade pelas possibilidades que apresenta para análises textuais, como: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análise de similitudes e nuvem de palavras. Camargo e Justo (2013) ressaltam que o uso do software não é um método de análise de dados, mas uma ferramenta para processá-los, uma vez que a interpretação fica a cargo do pesquisador.

aspectos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil. Esses documentos apontam para a necessidade de reorientação da prática pedagógica a partir das linguagens infantis, como também, a atribuição e aceitação das crianças como produtoras e transformadoras da cultura. Para Mello et al (2016, p. 133):

As DCNEI já sinalizam essa mudança paradigmática ao considerar as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações e nas relações cotidianas em que estão inseridas, constroem suas identidades pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. Essa concepção é ratificada na BNCC que preceitua que, ao indicar a necessidade de superar os modelos assistencialistas e escolarizantes, a Educação Infantil deve considerar a participação das crianças em diferentes práticas cotidianas, nas quais se relacionam com os seus pares e parceiros adultos, produzindo sentidos para as suas ações.

Deborah Thomé Sayão é a segunda autora com maior recorrência na nuvem. Sayão exercia a docência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como professora de Educação Física, sendo considerada uma das pioneiras nas discussões sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil. Suas contribuições para essa etapa da Educação Básica se direcionam às práticas pedagógicas da Educação Física, valorizando as crianças como “sujeitos de direitos” produto e produtor de cultura, informantes dos seus mundos de vida, como também as relações que estabelecem com brincar em seus contextos educacionais. De maneira periférica, outros autores como Kramer e Kuhlmann_Jr também se apoiam nesses pressupostos teóricos e contribuem para as discussões problematizadas por Sayão.

A terceira referência mais utilizada foi Elenor Kunz. Seus estudos se direcionam à Educação Física na Ciência do Esporte e do Movimento. Ao se debruçar sobre a Teoria do brincar e do se-movimentar, proposta por Merleau-Ponty (1971), busca compreender os movimentos infantis de forma livre, criativa e autônoma. Ele afirma que o movimento que a criança manifesta, seja para o mundo, para os outros e para si mesma, não importa se é imitação, invenção e imaginação, pois, mais importante que isso, é o que ela está dizendo e expressando no seu brincar e se-movimentar. Baseados nos mesmos referenciais teóricos de Kunz, Sant’Agostino e Gomes-da Silva, que aparecem de maneira periférica na nuvem, também realizam discussões sobre a teoria do Se-movimentar, considerando o movimento manifestado pelas crianças uma forma de expressão autônoma e não verticalizada.

A quarta referência com maior recorrência foi Manuel Jacinto Sarmiento. Ele é professor da Universidade do Minho, localizada na cidade de Braga, em Portugal. Apoiado na ideia de que as crianças são “atores sociais nos seus mundos de vida” (SARMENTO, 2008, p. 22), ele é um dos principais pesquisadores da Sociologia da Infância no mundo. Esses pressupostos se

dedicam em conceber as crianças protagonistas e sujeitos de direitos, que desempenham papel central nos processos de ensino aprendizagem destinados à pequena infância. De maneira periférica outros autores também se apoiam nesses pressupostos do campo sociológico, como Buss-Simão, Corsaro, Sirota e Quinteiro.

O quinto autor com maior recorrência foi André da Silva Mello. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF) desenvolve pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil. Ele estabelece diálogos entre a Sociologia da Infância, que admite as crianças como protagonistas e produtoras de cultura, e com os Estudos do Cotidiano, que dialoga e interpreta as produções culturais dos sujeitos em seus cotidianos. Esse diálogo permite compreender as crianças como aquelas que não absorvem passivamente os bens culturais que lhe são ofertados, mas que imprimem e ressignificam suas marcas e singularidades para fazerem valer seus interesses. Na nuvem de palavras, aparecem periféricamente os pesquisadores Santos, Nunes, Ferreira Neto, Schneider, Assis e Klippel que pertencem ao Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria), e compartilham os mesmos referenciais que Mello em produções acadêmico-científicas sobre a Educação Infantil.

A sexta referência mais recorrente é João Batista Freire. Ele é considerado um dos mais influentes nomes da pedagogia da Educação Física brasileira. Em seus estudos, ele tem produzido reflexões sobre as culturas infantis e suas capacidades de brincar, jogar e fantasiar. Com base na Psicologia Genética de Piaget, discute o papel das práticas pedagógicas da Educação Física que desempenham função de preservar as criações intrínsecas de movimento das crianças, estimulando suas habilidades, seu desenvolvimento corporal e social. Para ele, os jogos e as brincadeiras são os principais conteúdos a serem trabalhados com crianças, pois aguçam suas manifestações lúdicas e livres.

Na sétima posição está Lev Semeonovich Vygotsky. Associado à Psicologia Sócio-Histórica, o autor discute em suas obras o papel que o brinquedo desempenha na vida das crianças, fazendo referência a sua capacidade de manifestar imaginações e criações. Ele compreende que com o brincar a criança pode adquirir uma série de experiências que irão contribuir para o seu desenvolvimento social, cultural e corporal, que nesse brincar elas se envolvem num mundo ilusório e inventivo, onde seus anseios podem ser realizados no momento da brincadeira e do jogo. Vygotsky atribui uma dupla função ao jogo de faz-de-conta: separa objeto de significado e permite que a criança transite na zona de desenvolvimento proximal,

ao possibilitar que, na brincadeira, ela internalize papéis sociais que estão além do seu nível de desenvolvimento real.

A oitava autora mais citada é a pedagoga Tizuko Morchida Kishimoto atual professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ela concentra sua atuação docente no campo da Educação Infantil, focalizando estudos sobre formação de professores, propostas pedagógicas, história, políticas públicas, brinquedoteca, letramento e o brincar. Para ela, o brincar é para a criança a principal atividade do dia a dia, pois dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (KISHIMOTO, 2010).

A nona referência com maior recorrência foi Inês Barbosa de Oliveira. A pedagoga atualmente é professora associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), além de membro do GT Currículo da ANPED. Suas experiências são direcionadas à área da Educação, com ênfase em teoria geral de planejamento e desenvolvimento curricular. Produz conhecimentos voltados ao cotidiano escolar, pesquisa nos/do com os cotidianos, currículos *pensados-práticos* e emancipação social na perspectiva da justiça cognitiva e da cidadania horizontal. Em relação às crianças, busca compreendê-las em seus contextos e espaços como agentes ativos nas construções políticas presentes nos currículos das instituições infantis, como informantes de significações, valores e pertencimentos.

A décima referência foi Michael de Certeau. Sua formação acadêmica foi marcada pela diversidade de áreas: Filosofia, História, Teologia, Antropologia, Psicanálise, Letras Clássicas e Linguística, sendo esse emaranhado de saberes uma presença marcante em sua obra. Dentre suas diversas produções científicas, podemos encontrar em suas *análises do cotidiano* pistas metodológicas para compreender o consumo produtivo que os sujeitos fazem dos bens culturais que lhes são ofertados. No caso das crianças, a noção de prática apresentada pelo autor ajuda a perceber as dimensões éticas e estéticas em suas ações, que as retiram da condição de subalternidade em relação aos adultos.

Os 10 autores mais recorrentes e suas ligações com autores localizados na periferia da nuvem de palavras sinalizam que os textos analisados dialogam com várias áreas do conhecimento, dentre elas, podemos destacar: Educação Física, Educação, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Psicanálise e Filosofia, que direcionam seus estudos para diferentes saberes e

visões sobre as crianças. Essas áreas do conhecimento, sob diferentes enfoques epistemológicos e teórico-metodológicos, consideram as crianças como produtoras de cultura e agentes participativos na sociedade em que estão inseridas, que, por meio de suas práticas, linguagens, relações, invenções, subjetividades, manifestam suas autorias e protagonismos.

Ao contrário de muitas concepções que circulam nas instituições de Educação Infantil, que consideram as crianças como seres incompletos, inocentes e dependentes, que requerem cuidados e superproteção (SARMENTO, 2013); esses autores buscam valorizar as relações entre os sujeitos, a centralidade das crianças na dinâmica curricular, os direitos de serem protagonistas em seus contextos, de brincarem, manifestarem suas vontades e seu poder de criação e ressignificação do ambiente, seja pelo movimento, expressividade e enunciação, não inibindo a capacidade inventiva e criativa da criança, permitindo que suas vozes sejam percebidas, ouvidas e internalizadas.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO

O Estado da Arte nos permitiu compreender como a produção-acadêmico científica (anais do Conbrace, periódicos científicos e dissertações e tese) se encontra no debate sobre a valorização das produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil. Encontramos um universo de 52 produções que abordam o tema problematizado nesta dissertação. Buscamos apresentar as potencialidades, tendências, avanços e carências, por meio das *tipologias*, do *fluxo temporal* das produções, das *abordagens metodológicas*, *temáticas* utilizadas e, por fim, com auxílio da *nuvem de palavras*, os referenciais bibliográficos empregados pelos autores dos textos analisados.

As naturezas dos artigos receberam classificações diferentes em cada banco de dados selecionados. Nos Anais do Conbrace encontramos produções do tipo Comunicação oral (sete trabalhos) e Pôster (três trabalhos); nos Periódicos científicos os trabalhos foram caracterizados como Artigos Originais (12 trabalhos), Seção Temática (sete trabalhos), Editorial (três trabalhos), Ensaio (um trabalho) e Porta Aberta (um trabalho); Dissertações (17 trabalhos) e Tese (um trabalho). Nessa análise, observamos que os trabalhos apresentaram variadas tipologias e que a produção acadêmico-científica focalizou as produções culturais das crianças em diferentes formatos de publicações. As pesquisas que problematizaram dados empíricos provenientes da realidade dos cotidianos das instituições infantis tiveram maior ênfase no formato de Artigos Originais, devido a sua visibilidade na comunidade acadêmica.

Em relação ao fluxo temporal das produções, percebemos que elas têm crescido progressivamente desde 2005, tendo seus ápices em 2015 e 2016. Este aumento teve forte influência do campo das Políticas Públicas direcionadas à Educação Infantil no Brasil, que passa por um intenso processo de ampliação e reconfiguração nas últimas duas décadas. Essas políticas educacionais se caracterizam no fortalecimento de práticas pedagógicas que consideram as crianças como protagonistas e produtoras de cultura, compreendendo suas vozes, linguagens corporais, desejos e singularidades, ou seja, as crianças passam a ocupar uma centralidade na dinâmica curricular empreendida na Educação Infantil.

Com o crescimento do fluxo das produções, visualizamos diferenças significativas no que se refere à quantidade de publicações distribuídas entre os trabalhos selecionados nos Anais do Conbrace (10), periódicos científicos (24) e programas de Pós-Graduação (17 dissertações e uma tese). Compreendemos que essas diferenças se caracterizam pela periodicidade em que são publicados os trabalhos, sendo os anais bianualmente, edições dos periódicos científicos trimestrais, quadrienais ou semestrais e as publicações de dissertações e teses com fluxo contínuo. Já a baixa quantidade de teses em relação às dissertações, acreditamos que é devido aos anos de criação e/ou inexistência dos programas de Pós-Graduação com curso de Doutorado, como também, os prazos estipulados para suas conclusões (mestrado 24 meses e doutorado 48 meses), fazendo com que as dissertações tenham um fluxo maior de publicações em menor tempo em relação às teses de doutorado.

Ao analisarmos as publicações, percebemos que 88% dos trabalhos foram produzidos por docentes e discentes da Pós-Graduação, 8% por acadêmicos de Educação Física em parceria com docentes da Pós-Graduação e apenas 4% (um trabalho) é de autoria de uma professora de Educação Física da Educação Básica, em parceria com discente da Pós-Graduação. Esses dados sinalizam o afastamento dos professores que atuam na Educação Básica das produções acadêmicas. Esse fato pode estar relacionado à incipiência de políticas formativas na formação inicial, que adotam a pesquisa como eixo da formação docente. Essa situação reforça a representação que circula no imaginário social de que a universidade produz os conhecimentos e os professores da Educação Básica apenas reproduzem/aplicam esses conhecimentos.

Com os métodos de pesquisa encontrados, destacamos uma diversidade de 16 tipos. As metodologias empregadas são maiores que o número total de trabalhos analisados: 52 trabalhos e 56 métodos. Essa diferença se justifica pelo fato de três pesquisas apresentarem duas ou mais metodologias (NUNES, 2007; SURDI, 2014; MARTINS, 2015). Sinalizamos os

métodos de pesquisas Etnográficas e os Estudos com o Cotidiano como os mais utilizados, pois compreendemos que ambos se colocam em contato direto com as crianças por um longo período de tempo, proporcionando ao pesquisador conhecer e interpretar suas experiências, relações, linguagens, manifestações e participações em todo o processo de ensino-aprendizagem. Porém, acreditamos que em pesquisas com crianças pequenas não há métodos melhores e nem piores, e sim aqueles mais adequados que contribuem para a aproximação do pesquisador às produções culturais das crianças.

Dentre as temáticas encontradas nos trabalhos analisados, a *Representação/construção de significados pelas crianças* e as *Práticas pedagógicas* da Educação Física com a Educação Infantil foram as que ganharam centralidade nas discussões tecidas pelos autores. Nesse contexto, compreendemos que ambas caminham juntas no reconhecimento das crianças como produtoras e transformadoras de cultura em seus contextos. Acreditamos que o trabalho pedagógico pautado numa concepção de infância que considere as crianças em sua totalidade, dá oportunidades e subsídios delas serem autoras de suas vidas, sujeitos capazes de modificar a realidade, os contextos escolares e sociais, manifestando de diversas formas suas representações e construções de significados. E, com isso, reconfigurando novas práticas pedagógicas.

Com as análises das temáticas e das autorias dos trabalhos, percebemos que alguns dos textos publicados nos anais do Conbrace e em periódicos científicos foram produzidos como etapas intermediárias para o desenvolvimento de produções mais complexas, como dissertações de mestrado e teses de doutorado. Os congressos em especial têm se tornado um importante recurso para o desenvolvimento dos trabalhos como etapa intermediária, em que os autores, grande parte ainda alunos dos cursos de graduação em Educação Física, têm oportunidade de expor, discutir coletivamente, receber críticas e sugestões sobre seus trabalhos. Porém, as normas estabelecidas pelos congressos e pelos próprios periódicos científicos exigem publicações inéditas, ou seja, essa possibilidade acaba sendo inviabilizada.

Ao utilizarmos a nuvem de palavras proposta pelo software *Iramuteq* para agrupar os referenciais mais recorrentes, observamos a grande quantidade pelo próprio tamanho da nuvem que foi gerada. Nesse processo, selecionamos os 10 autores que ganharam maior visibilidade na nuvem. Em ordem, obtivemos: Brasil, Deborah Thomé Sayão, Elenor Kunz, Manuel Jacinto Sarmento, André da Silva Mello, João Batista Freire, Lev Semyonovich Vygotsky, Tizuko Morchida Kishimoto, Inês Barbosa de Oliveira e Michael de Certeau. Brasil, com maior recorrência na nuvem, foi citado 98 vezes nos trabalhos. Esse referencial

ganhou destaque por agrupar diferentes documentos que regem o campo da Educação Infantil no Brasil, como: leis, diretrizes, referenciais curriculares, planos de educação, estatutos, constituições e índices. Compreendemos que os 10 autores com maior centralidade na nuvem de palavras analisada contribuem para o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento que direcionam seus estudos para saberes e visões sobre as crianças. Essas áreas defendem diferentes concepções teórico-metodológicas e epistemológicas que buscam dar visibilidade às produções culturais das crianças, considerando-as agentes participativos na sociedade em que estão inseridas.

Os pontos por nós abordados, como também suas análises e implicações, não procuram encerrar o debate sobre as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil, mas ao contrário, buscamos refletir sobre determinados temas e intenções que podem, posteriormente, subsidiar aprofundamentos e discussões em estudos futuros sobre o tema.

CAPÍTULO III

NARRATIVAS DOCENTES E A VALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS

*São as crianças, que sem falar,
nos ensinam as razões para
viver.*

Rubem Alves

Neste capítulo analisamos, por meio da narrativa de professores de Educação Física que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES, a valorização das produções culturais das crianças.

A visibilidade que as crianças ganharam nos processos pedagógicos e nas instituições educacionais é decorrente de uma construção histórica, caracterizada por lutas, tensões e negociações⁴⁶. Essa construção histórica buscou atribuir centralidade às suas produções culturais, ocasionando mudanças na maneira de concebê-las e interpretá-las, considerando as crianças como sujeitos de direitos, que possuem linguagens e manifestações próprias. Essas mudanças, passaram a ser interpretadas e reafirmadas em documentos e diretrizes como forma de encaminhar estratégias pedagógicas para o professor atuante nessa etapa da Educação Básica, sinalizando diferentes modos de ver e valorizar as crianças a partir de si mesmas. Segundo Oliveira e Camões (2016), valorizar as criações e manifestações das crianças nas aulas, viabiliza oportunidades de interpretá-las, ouvi-las e compreende-las como sujeitos em constante produção.

Nesse sentido, ideias vindas do campo da Sociologia da Infância ganharam força, propondo estudar a infância a partir do seu próprio lugar, valorizando as crianças como atores sociais competentes, como aquelas que, a partir de si e das suas produções, possam encaminhar e reorientar mediações pedagógicas (SARMENTO, 2008). Surgiu-se, então, a necessidade de produzir novas concepções que englobassem as crianças por inteiro, como produtoras, criadoras e protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem.

⁴⁶ Documentos que reconhecem as crianças como sujeitos sociais ativos e produtores de cultura: Constituição (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1996); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013).

Em dezembro de 2009, baseada na nova concepção de criança e infância que estava sendo discutida, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerando a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Segundo Franco (2015), as práticas pedagógicas são produzidas nas interações com os outros e são elas que vão oferecer subsídios para novas abordagens. As crianças ao brincarem, produzem, criam, recriam e constroem desejos singulares, socializando-os e se reinventando. A grande diferença, se materializa no modo como cada professor interpreta as manifestações culturais que são produzidas nas interações infantis, principalmente, a escuta de seus desejos, a valorização das suas ações e a percepção das suas necessidades e interesses. Segundo Rocha (2008), a ênfase no *escutar as vozes das crianças*, justifica-se pelo reconhecimento das mesmas como agentes sociais participativos no contexto que as rodeia. Dar voz, não é simplesmente acreditar que elas estão reproduzindo as culturas dominantes e homogêneas, que se configuram em seus processos sociais, mas sim, compreender um ponto de vista diferente, observando o que elas fazem, sentem, pensam e demonstram, por meio das suas diferentes linguagens. As crianças não apenas reproduzem, elas produzem variadas significações do seu mundo e das possibilidades de construção dos seus processos autônomos. Nessa direção, os planejamentos didático-pedagógicos deixam de ser apenas *para* as crianças, e passam a ser a partir delas e com elas.

Sarmiento e Pinto (1997), alegam a dificuldade que os adultos têm para perceber e considerar as diversas vozes das crianças, como também, a complexidade de compreender que as culturas infantis “[...] não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado, pelo contrário, é mais do que qualquer outro, extremamente permeável” (p.21). O professor como mediador e detentor de intencionalidades pedagógicas, deve proporcionar relações de troca de experiências com as crianças, em que o conhecimento não se direcione num movimento semente de ida, mas que, ao se socializar, criam-se diferentes possibilidades, diversos desejos e múltiplos significados. Nesse sentido Rocha (2008), nos encaminha a conhecer as crianças a partir das suas próprias produções, permitindo-nos aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias, e ainda,

Sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como os homens mais

particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais (p. 48).

Buscar os sentidos que são atribuídos às produções das crianças, de acordo com Souza (2006), é ir além do conhecido, é atravessar fronteiras, é fazer ligações, unir fragmentos e expandir as possibilidades. É ter a curiosidade de escutar e ver o diferente, é pensar sobre si e sobre suas práticas, é potencializar umas práxis que vai além dos movimentos corporais. Mesmo que essa perspectiva de aproximação exija um investimento maior do professor, principalmente na utilização de procedimentos que capturem as diferentes expressões infantis, contrariando a própria lógica adultocêntrica, facilita a construção de uma relação mais comunicativa e direta com o universo infantil. É justamente nesse sentido, que pretendemos investigar a maneira como os professores que atuam em instituições infantis de ensino, compreendem, interpretam e analisam as produções culturais das crianças em suas aulas de Educação Física e, ainda, de que forma essas produções ao serem valorizadas, reorientam suas práticas pedagógicas.

A fim de responder essas questões de investigação, buscamos compartilhar episódios mediados por professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil, focalizando, por meio de suas narrativas, a maneira como valorizaram as produções culturais das crianças em suas aulas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para compreendermos o modo como os professores de Educação Física buscam valorizar as produções culturais das crianças nas aulas, utilizamos a pesquisa Narrativa Auto (Biográfica) (SOUZA, 2006; 2008). Para o autor, esse método expõe formas particulares dos processos formativos, experiências, histórias, aprendizagens e trajetórias dos sujeitos, permitindo que os mesmos narrem e reflitam sobre fatos de sua vida. É a identidade e a formação como modos de narração construídos nos discursos compreendidos por meio de

[...] lembranças, memórias, esquecimento e experiência, centrado no sujeito da narração as possibilidades de reinvenção das dimensões subjetivas da vida e do cotidiano, com ênfase nos testemunhos como um dos modos de narração e de atos da memória (SOUZA, 2008, p.15).

Definimos as narrativas como produção de linguagem dos professores, pois, acreditamos que elas derivam da interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico, isto é, toda fala (enunciação) faz parte de um processo de comunicação marcado pelas experiências vividas e pelas novas experiências adquiridas na relação com outros sujeitos. Na vida

cotidiana a linguagem é, sem equívocos, a forma mais importante de interação entre as pessoas. Por esse motivo, optamos por realizar trocas verbais que aconteceram na situação de entrevistas, para analisar o modo como professores de Educação Física dão visibilidade às produções culturais das crianças em suas aulas, por meio de seus discursos narrados. De acordo com Souza e Castro (2008, p. 62), cada grupo social e cada pessoa “tem seu repertório de gêneros discursivos que funciona como um espelho que reflete e retrata a realidade”.

Para delimitar nossa busca pelos professores que apresentam práticas pedagógicas condizentes com as concepções e pressupostos teóricos que são considerados nesta dissertação, selecionamos a cidade de Vitória/ES, como primeiro critério eliminatório, pois em cenário nacional, é uma das capitais que se destacam no atendimento educacional às crianças de seis meses a seis anos de idade. Atualmente, o município possui 50 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 114 professores dinamizadores de Educação Física efetivos e sete contratados atuantes nessa etapa da Educação Básica.⁴⁷

Após essa primeira delimitação, recorremos a Secretaria Municipal de Educação (SEME),⁴⁸ que é o órgão responsável por assegurar a organização do ensino na Educação Infantil de Vitória/ES, em busca de contribuições e indicações de docentes que carregam em suas trajetórias profissionais, pressupostos que atribuem protagonismo e centralidade às produções culturais das crianças em suas aulas. Desse modo, consideramos nosso processo de escolha, de caráter intencional, pois, não é nossa intenção, entrevistar todos os professores de Educação Física pertencentes a rede municipal de Vitória/ES e analisar de maneira quantitativa aqueles que estão ou não desenvolvendo práticas pedagógicas nessa direção, mas sim, realizar trocas culturais com professores que de fato, nos deem subsídios para compreendermos como funciona a lógica de interpretação e valorização das produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física.

Após conversa com os membros da SEME, chegamos a um número estimado de 10 professores que atribuíam visibilidade às produções culturais das crianças em suas aulas. Com a relação dos docentes em mãos, buscamos auxílio de pares, isto é, professores de Educação Física Infantil da rede municipal de Vitória/ES, que produzem e compartilham conhecimentos conosco na Pós-Graduação em Educação Física. A intenção de fazermos contato com esses pares foi para observarmos quais desses 10 professores inicialmente selecionados, eram

⁴⁷Dado proveniente da Secretaria Municipal de Educação, com requerimento em 26/07/2017.

⁴⁸A Secretaria de Educação (SEME) de Vitória/ES prioriza o desenvolvimento de políticas pedagógicas integrativas entre escolas, pais, alunos e comunidades, assegurando padrões de qualidade de ensino, e implantando políticas públicas de democratização. Fonte: <http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=listadoscmeis>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

reconhecidos socialmente pelas práticas pedagógicas que desenvolviam na Educação Infantil, principalmente pela maneira como consideram e valorizam as manifestações das crianças nos processos de ensino-aprendizagem, constituindo mais um critério para a seleção dos sujeitos, este também foi um critério eliminatório.

Nesse processo, chegamos a um número final de cinco sujeitos. As identidades dos professores foram preservadas, mantendo suas integridades a salvo. Para relacioná-los, utilizamos denominações de Professor (a) 1, 2, 3, 4 e 5, como mostra o quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

	Qual tempo de atuação na Instituição Infantil?	Possui Formação Continuada?	Atua em outros contextos?
Professor 1	12 anos, desde 2006.	Sim , Mestrado em Educação Física – Stricto sensu e Especialização profissional em Dança.	Sim , Secretaria de Educação de Vitória/ES.
Professor 2	8 anos, desde 2010.	Sim , Mestrado em Educação Stricto sensu e Especialização em Gestão Educacional.	Sim , Professor do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior.
Professor 3	8 anos, desde 2010.	Sim , Pós-Graduação em Bases Fisiológicas do Exercício Físico.	Não .
Professor 4	8 anos, desde 2010.	Sim , Espacialização em Gestão Educacional e Especialização em Relações Étnicos Raciais.	Sim , Outro CMEI de Vitória/ES – turno vespertino.
Professor 5	11 anos, desde 2007.	Sim , Mestrado em Educação Física – Stricto sensu e Especialização em Educação Física Escolar.	Sim , professor de Voleibol para jovens e adultos.

Fonte: A autora

Com os sujeitos definidos, iniciamos os contatos por meios eletrônicos ou via internet⁴⁹ e por ligações. Nesse primeiro momento, tomamos o cuidado de não “inibir” esses sujeitos com a nossa intenção de entrevista, pois, mesmo sem apresentar caráter avaliativo, a palavra “entrevista” muitas vezes está associada a um contexto de julgamento. O segundo contato, foi marcado nos horários dos planejamentos pedagógicos dos professores, para que não precisassem se retirar das suas aulas para nos atender. Nesse segundo momento de caráter explicativo, apresentamos nossa proposta de investigação, os objetivos e a concessão de participação na pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Tcle). Após o consentimento dos sujeitos, a estratégia foi escolher junto a eles os “episódios de

⁴⁹As redes sociais utilizadas foram: Facebook e Whatsapp Menssager.

interação” que seriam narrados no momento da entrevista. Chamamos de “episódios de interação”, conforme Pedrosa e Carvalho (2005), uma sequência interativa e clara de trechos de um registro, que se pode lembrar e relatar por meio de atividades que são mediadas pelos adultos e praticadas por uma ou mais crianças.

A escolha por definir os episódios junto a eles, se justifica pela aproximação que essa estratégia nos proporcionou, fazendo com que pudéssemos compreender o esforço empenhado ao lembrarem e narrarem sobre suas práticas, disponibilizando seus planejamentos e diários de campo, bem como, os processos formativos e experiências vividas no decorrer da sua prática docente nessa etapa da Educação Básica. Nessa direção, os episódios não necessariamente deveriam apresentar cronologia, mas serem considerados momentos singulares e significativos, precursores de questionamentos, inquietações e ressignificações das suas práticas pedagógicas.

Perguntas do tipo: “como seria esse episódio?” “Tem que ser desse ano?” “É necessário ter algum registro material?”, “Tem que escolher só um? São tantos momentos de produção que vivenciamos nas aulas”, surgiram no processo de escolha pelo episódio. Definimos como forma de direcionamento nessa escolha, dois pontos. O primeiro era que, independente do formato material, os episódios deveriam ser singulares, representando momentos em que as crianças manifestaram seus desejos e suas diferentes linguagens nas aulas. E o segundo ponto, foi como o professor captou as manifestações, reorientou suas práticas, valorizou e deu visibilidade as crianças nesse processo.

Após definirmos os episódios que seriam narrados pelos professores, marcamos um terceiro encontro individual, a fim de concretizarmos nossa intenção de entrevista. Para nos aproximarmos ainda mais desses sujeitos e do contexto do qual eles discursam, sem intenção desse momento ter caráter de pergunta e resposta, estabelecemos questões introdutórias como “quebra gelo”, para analisar a influência das experiências e do processo formativo na valorização das produções culturais das crianças nas suas aulas de Educação Física com a Educação Infantil. As questões utilizadas foram: a) Quanto tempo de formado? b) Onde se formou? c) Há quanto tempo trabalha na Instituição Infantil? d) Trabalha ou trabalhou em outro contexto? e) Em relação à Formação Continuada, fez algum curso além da Formação Inicial?

Com o episódio definido, junto a caracterização e aproximação aos sujeitos feita nesse terceiro encontro, solicitamos que os professores narrassem sobre aqueles momentos que foram significantes em suas práticas pedagógicas. Os cinco episódios narrados, estavam em

formato de fotografias, sendo elas, digitais (provenientes de aparelhos celulares) e impressas (reveladas em papel foto), que posteriormente foram digitalizadas para o uso nesta dissertação. As entrevistas foram gravadas em áudio, com duração, de 40 a 60 minutos, para que pudéssemos transcrevê-las e interpretá-las, utilizando a triangulação entre os dados provenientes das narrativas dos professores de Educação Física, com os trabalhos analisados no Capítulo I e os pressupostos teóricos definidos para esta dissertação.

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, compartilharemos episódios narrados por cinco professores de Educação Física na Educação Infantil, que valorizaram as produções culturais das crianças em suas aulas.

3.1.1 Professora 1

O primeiro episódio foi narrado por uma professora que exerce docência no campo Educação Infantil particularmente com a Educação Física, desde 2006, totalizando 12 anos. As experiências adquiridas ao longo da sua formação, foram sendo moldadas de acordo com afinidades acadêmicas e oportunidades que lhe eram dispostas nesse percurso. Nesse sentido, suas formações complementares receberam fortes influências do campo da dança, pela afinidade com essa cultura corporal de movimento e da oportunidade de poder compartilhar conhecimentos práticos da Educação Física vividos na dinâmica curricular da Instituição de Educação Infantil na qual produz práticas pedagógicas junto com as crianças, por meio da realização do curso de Mestrado em Educação Física.

O episódio narrado pela professora 1, é derivado da reportagem retirada do *website* da Prefeitura Municipal de Vitória/ES (PMV),⁵⁰ intitulada: “Cmei de Jardim Camburi recebe brinquedoteca feita pelos próprios alunos”, como mostra a imagem 3:

⁵⁰<http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/cmei-de-jardim-camburi-recebe-brinquedoteca-feita-pelos-proprios-alunos-21789>

Imagem 3 – Recorte do Website da PMV sobre a construção da brinquedoteca



Fonte: Website da Prefeitura Municipal de Vitória/ES

O projeto de revitalização da Brinquedoteca foi desenvolvido por professoras de Educação Física em parceria com estudantes de Educação Física/bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/EF/Ufes).⁵¹ A estrutura e demais complementos que compõem a brinquedoteca foram montados a partir de um diálogo estabelecido com as crianças nas aulas de Educação Física. Esse espaço, atualmente, é composto principalmente por brinquedos não estruturados produzidos pelas crianças no decorrer de um trabalho pedagógico pautado na questão da sustentabilidade. De acordo com Kishimoto (1997), a brinquedoteca facilita a valorização da cultura lúdica infantil, pois é um espaço destinado a promover a socialização, a integração e a construção de representações infantis. Toda a Brinquedoteca deste Cmei foi desenvolvida a fim de estimular a brincadeira. As paredes, o chão e todos os demais objetos foram pensados, a fim de promover a aventura do novo, o

⁵¹O PIBID é um programa de aperfeiçoamento da formação de professores para atuar na educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de Projetos de Iniciação à Docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. As parcerias promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um professor coordenador do curso e de um professor da escola.

reconhecimento e a apropriação de diferentes espaços. Segundo Santos et al (2011), a educação para sustentabilidade ainda é um tema muito recente e pouco discutido nas Instituições Infantis, principalmente pela facilidade que algumas dessas Instituições têm de disponibilizar brinquedos já estruturados para as crianças. A importância da reutilização ecológica é um tema que deve ser trabalhado com crianças de todas as idades e uma boa maneira é produzindo brinquedos próprios e originais, valorizando o ato de reutilizar materiais de difícil deterioração e que são comumente descartados pelos seres humanos em locais impróprios. Ao lermos a matéria publicada pela prefeitura de Vitória/ES, ficamos instigados a compreender a maneira como a professora deu voz, dialogou e interpretou as manifestações das crianças na reconstrução da Brinquedoteca.

A professora inicia narrando sobre a percepção que tiveram no decorrer das aulas e das atividades que estavam sendo desenvolvidas por meio do eixo da Cultura Popular. Com essas atividades, perceberam que as crianças interagiam pouco com seus pares e com os elementos que lhes eram dados, ou seja, brincavam por si só, acontecendo poucas interações nas aulas, como mostra o relato:

Nós precisávamos trazer elementos que convidassem as crianças a interagir mais com seus colegas. Foi aí que começamos a pensar propostas para que isso se efetivasse, por exemplo: materiais, cenários, que tipo de materiais nós poderíamos utilizar para aguçar tais sentidos nelas, como a criatividade, interação, imaginação e criação. Em busca de subsídios para aguçar tais sentidos nelas, começamos a pesquisar, e chegamos ao documentário “Território do Brincar”, que mostrava diferentes modos da criança interagir com matérias ecológicas (**Diário de campo** – 10/07/2017 – Narrativa professora 1).

Essa percepção desencadeou muitos questionamentos que fizeram com que a professora buscasse por um “ambiente potencializador”, que aguçasse sentidos e significados nas crianças, que apresentasse novas possibilidades de expressão e de interações. Segundo Cunha (2003), a brinquedoteca é um desses espaços potencializadores de criações, que estimula a criança a brincar com uma grande variedade de elementos num espaço totalmente lúdico e convidativo, explorando, sentindo e experimentando as possibilidades. Foi a partir desse entendimento que começaram a olhar para a brinquedoteca do Cmei, que naquele momento permanecia fechada e inutilizada, pelo mau uso dos brinquedos e objetos que a compunham, como mostra o relato, a seguir:

Em conversa com o diretor, ele disse que a condição de reabertura desse espaço, só se efetivaria se os professores pensassem na utilização da brinquedoteca de forma mais sustentável, que estabelecessem uma relação cuidadosa dessa sala e de seus implementos. Nós percebemos que a brinquedoteca era um território a ser ocupado, um lugar a ser praticado, mais que até o momento, era um lugar de controle, pois estava praticamente vazia, com poucos brinquedos. Os professores levavam as crianças lá sem intencionalidade pedagógica, não tinham uma proposta para se

entrar e ocupar aquele espaço (**Diário de Campo** – 10/07/2017 – Narrativa professora).

A primeira estratégia utilizada para pensar no processo de reconstrução deste espaço foi levar as crianças até ele e perguntar-lhes o que aquele lugar tinha, como estavam todos os materiais, e ainda, o que ele precisava para se tornar um ambiente de alegria, afeto, magia, produção e expressividade. A captação das linguagens, impressões e significações das crianças diante daquele espaço, que no momento era composto por brinquedos quebrados, mal posicionados, desorganizados e sem quantidades para todos, ou seja, sem nenhuma intencionalidade, facilitou pensar numa estratégia de revitalização. Porém, como que as crianças iriam produzir, se o ambiente não proporcionava interações e nem dava possibilidades para elas manifestarem seus desejos? Segundo Varotto e Silva (2004), as crianças, muitas vezes, quebram os brinquedos prontos – bonecas, carrinhos, bambolês, quebra-cabeças, não querendo, dialeticamente, destruir, mas é um destruir para construir e reconstruir, imprimindo suas marcas. Por esse espaço não apresentar nenhuma intencionalidade pedagógica da maneira como estava, as crianças necessitavam reconstruí-lo a todo o momento, dando novos sentidos a ele.

Com essa estratégia de dar voz às crianças e tentar compreender os desejos que elas estavam manifestando sobre aquele espaço, tiveram que pensar na materialização de um projeto, juntamente com alunos do Pibid, que potencializasse os processos de apropriação e produção dos infantis. De acordo com Mello et al (2015), dar visibilidade às produções infantis e às maneiras específicas pelas quais se apropriam e se constituem como autoras de suas próprias vidas, contribui para a constituição de novas pedagogias que reconheçam e valorizem os interesses, necessidades e expectativas das crianças. Nessa direção, começaram a realizar atividades e produzir implementos com as crianças para comporem a Brinquedoteca. O projeto desenvolvido englobava os diferentes elementos da natureza (ar, terra, fogo e água), como eixos temáticos do trabalho pedagógico. Esses elementos foram divididos para que cada temática fosse trabalhada a cada dois meses, sendo que tudo que as crianças produziam, criavam e sinalizavam era armazenado para compor a nova Brinquedoteca.

A parte estética da Brinquedoteca que necessitava da mão adulta, como: pinturas das paredes, manuseio de materiais que eram impróprios para a faixa etária das crianças – cola quente, agulha, cola de piso, tesoura, estilete e etc., ficara a cargo de um artista plástico, dos alunos do Pibid e das professoras que exerciam docência no Cmei. Foram 10 meses trabalhando e produzindo elementos junto com as crianças, *“tudo tem as mãos delas, em todos os cantos”* (**Diário de Campo** – 10/07/2017 – Narrativa professora 1).

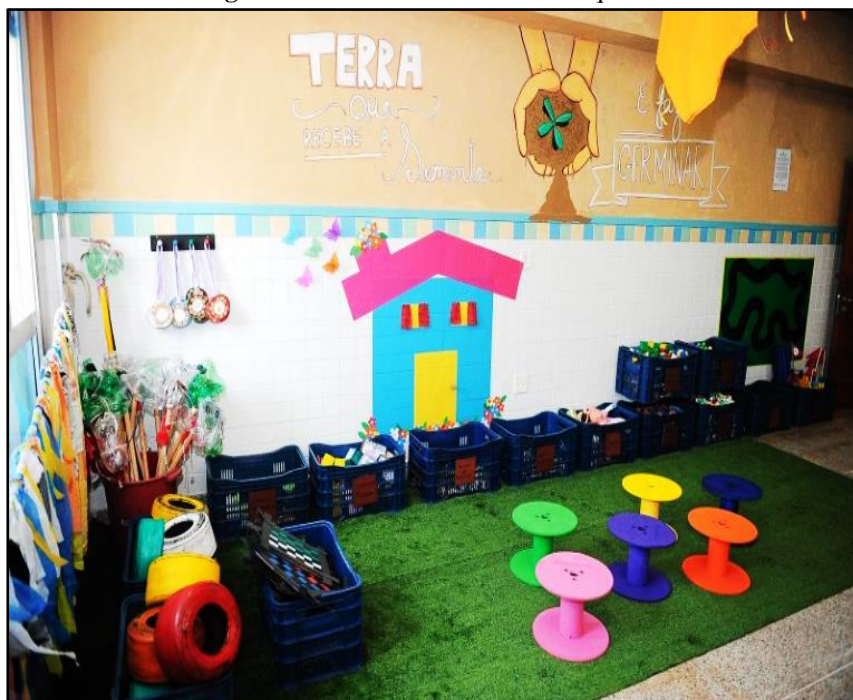
As imagens 4 e 5 a seguir mostram a Brinquedoteca finalizada:

Imagem 4 – Brinquedoteca finalizada



Fonte: Web site Prefeitura Municipal de Vitória/ES

Imagem 5 – Cantinho da terra da Brinquedoteca



Fonte: Web site Prefeitura Municipal de Vitória/ES/Brasil

A composição, produção e revitalização da brinquedoteca aconteceram de modo gradativo, sendo produzida aos poucos junto com as crianças, que quando entram neste espaço e se sentem pertencentes e criadoras, pois são suas produções. “Entendemos que a relação delas com o meio, com os materiais e com os outros, começou a ser diferente e significativa” (**Diário de Campo** – 10/07/2017 – Narrativa professora 1).

Ao final da narrativa, perguntamos à professora qual foi o pressuposto que ela considerou fundamental para estabelecer essa troca cultural com as crianças, dando-lhes a autonomia de serem as principais produtoras e reconstrutoras daquele espaço. Elas nos relata que

*O **Diálogo** estabelecido com as crianças durante todo o processo. Eu priorizo muito nas minhas aulas as falas das crianças e suas interações, pois sem esses pressupostos não há como atribuímos protagonismo a elas, não há como reconhecemos elas como produtoras de cultura. Podemos simplesmente dizer que elas são produtoras, mas não estamos dispostos a dialogar, não fazemos uma leitura do que elas estão manifestando, elas se manifestam, elas choram, elas riem e se expressam por diferentes linguagens. O professor tem que estar disposto a fazer essa leitura (**Diário de campo** – 10/07/2017 – Narrativa professora 1, **grifo nosso**).*

Rezende (2012), Gomes-da-Silva e Kunz (2005) corroboram com a problematização do diálogo e das trocas culturais que acontecem entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar, mostrando que mesmo as crianças tendo abertura nas aulas para seguirem a lógica de seus desejos e vontades sem a interferência do adulto, necessitam das trocas culturais para se tornarem sujeitos pertencentes do seu contexto social. As crianças nutrem-se das misturas e interfaces presentes nas relações que elas estabelecem com os outros numa “relação dialógica entre emissor e receptor, entre signos e significados”, que aos poucos vão construindo suas identidades e culturas (FERRARA, 2002, p. 15).

3.1.2 Professor 2

O professor 2 se inseriu no campo da Educação Infantil no ano de 2008, totalizando 10 anos de docência nessa etapa da Educação Básica com a disciplina de Educação Física. Concluiu uma especialização no campo da Gestão Educacional, que abarcava discussões sobre os processos organizacionais das Instituições Infantis e projetos políticos pedagógicos. Posteriormente, tornou-se Mestre em Educação. Além disso, ainda atua como professor universitário do curso de Pedagogia em uma instituição privada da região. Segundo ele, seu processo formativo contribuiu ativamente na sua postura perante as situações que aconteciam no seu cotidiano de trabalho, principalmente em suas aulas, que buscou cada vez mais ouvir,

observar, interpretar e considerar as manifestações das crianças, como fontes primárias do seu planejamento didático-pedagógico.

O professor 2 disponibilizou, para nossa pesquisa, todos seus planejamentos e diários de campo ainda registrados à mão em cadernos destinados a cada ano de trabalho. Com a quantidade de fontes que nos foi disponibilizada, começamos a interagir com o professor para compreendermos em seu discurso o episódio mais significativo, aquele que passou “um filme na cabeça” ao recordá-lo. Ao lembrar certas produções, as memórias começam a emergir, como mostra o relato a seguir:

Falar na produção da criança e como a gente se apropria não é simples, eu aprendi com elas, voltei a minha infância. Então, o brincar da criança foi a primeira coisa que eu passei a usar nas minhas aulas, eu tive que olhar para aquele sujeito de dois, três, quatro e cinco anos, e perceber como ele brincava, quais brincadeiras o atraía, o que lhe agradava, o que ele manifestava, quais eram suas dispersões. Então, eu fui me apropriando do fazer dessas crianças, registrando e reelaborando minhas aulas (**Diário de campo** - 01/08/2017- Narrativa professor 2).

De acordo com Freitas, Piedade e Stigger (2013), em muitos casos as apropriações e manifestações das crianças perante ao que lhes é dado nas aulas, é visto como bagunça e indisciplina por muitos professores que atuam nessa etapa da Educação Básica. Contrário a isso, compreendemos que as crianças se utilizam dessas artimanhas, como modificação e criação de brincadeiras propostas e até criam outras, para serem os protagonistas, alterando a lógica para que elas estejam sempre em evidência, sinalizando vontades e culturas próprias. Com isso, buscamos por um episódio vivido pelo professor, no qual a brincadeira mediada foi modificada pelas crianças, imprimindo suas marcas e adaptando o meio às suas necessidades.

Nesse sentido, nos debruçamos sobre todos os dados disponibilizados, para encontrarmos aquele que sinalizasse a maneira como o professor se apropriou das manifestações culturais das crianças e reorientou suas práticas pedagógicas. Nessa direção, escolhemos juntos o episódio, que aconteceu por meio da brincadeira do Trepá-Trepá.⁵² Escolhemos essa brincadeira, pois o professor sinalizou como um momento de muito aprendizado, que contribuiu para sua percepção sobre o modo como as crianças se apropriam dos bens culturais que lhes são dados.

A principal intenção em proporcionar essa brincadeira para as crianças surgiu há muito tempo quando realizou trocas culturais com pares e essa proposta lhe foi apresentada. Porém, a falta de materiais e de implementos dificultou que essa proposta se efetivasse nas suas aulas, deixando-a para outro momento. Paralelo a isso, as atividades que estavam sendo

⁵²O Trepá-trepá é um equipamento de lazer encontrado em áreas de recreação infantil, que consiste em diversas traves de metal, dispostas horizontal e verticalmente promovendo escaladas e travessias.

desenvolvidas dentro da cultura circense, como: subir, pendurar, balançar e equilibrar, serviriam de subsídios para a realização da brincadeira do Trepá-Trepá e, também, como progressão pedagógica do conteúdo que estava sendo desenvolvido (atividades suspensas). Em busca de alternativas para realizar essa brincadeira, procurou formas de ressignificar o material e adaptá-lo. Uma das alternativas foi utilizar uma grade estilo espaldar⁵³ com formato de escada, que havia encontrado descartada pela igreja da comunidade a que pertence e que no momento estava sem utilidade. Para que a grade ficasse suspensa no pátio da escola e as crianças não tivessem contato com o chão, o professor mediu a altura da criança mais alta do Grupo 6 (crianças de seis anos de idade) e amarrou a grade nas quatro pilastras com cordas de um diâmetro que suportasse o peso das crianças.

A ideia inicial do professor, ao pensar nessa brincadeira, era que as crianças realizassem a travessia na grade de um lado para o outro, brincando de se pendurar, como mostra a imagem 6 a seguir:

Imagem 6 – Crianças brincando no Trepá-trepá



Fonte: Acervo professor 2

O professor dava um direcionamento inicial, do tipo: “Vamos imitar um morcego”, “Olha que legal como o fulano fez. Vamos fazer igual a ele?”; deixando que as crianças se apropriassem desse direcionamento e ajudassem uns aos outros brincando de se pendurar. Com a altura da grade direcionada para o Grupo 6, os alunos do Grupo 5 (crianças de cinco anos de idade)

⁵³Também conhecido como barra de ling, o espaldar serve de suporte para diversos exercícios de alongamento e fortalecimento muscular. Criado pelo sueco Pehr Henrick Ling, em 1890, baseado no formato de uma grade, ele dispõe de tubos de aço verticais com espaçamentos diversificados.

tinham dificuldade de agarrarem e se pendurarem na grade por causa das suas estaturas, necessitando do auxílio do professor. Nesse processo de auxiliar as crianças a agarrarem a grade, uma delas surpreendentemente, sem que o professor percebesse, buscou outra alternativa utilizando elementos dispostos no espaço em que a aula estava acontecendo, como mostram a imagem 7 e o relato do professor a seguir:

Imagem 7 – Crianças utilizando o pneu para alcançarem a grade



Fonte: Acervo professor 2

Uma criança, sem que eu percebesse, pegou um pneu, puxou, colocou em baixo da grade e agarrou com as mãos. Esses pneus ficam no cantinho do pátio, eu vi aquilo e deixei, aí juntou todo mundo no mesmo pneu. Fui pegando os outros e jogando aleatoriamente em cima do colchão e elas começaram a usar essa estratégia a partir da manifestação dessa criança. Mas aí, outra criança um pouco menor percebeu que um pneu ainda não era suficiente e colocou um em cima do outro alcançando a grade, ou seja, ela criou outra forma de alcançar, ela usou a experiência do outro para ter autonomia no seu movimento. Eu sempre as deixo demonstrarem suas vontades a partir da brincadeira, acredito que o professor não deve privar a criança de utilizar todos os espaços e implementos presente no seu meio, para deixar a brincadeira mais atrativa e interessante (**Diário de campo** – 08/08/2017 – Narrativa professor 2).

O relato do professor explica a imagem 7, em que as crianças buscaram diferentes alternativas daquelas sinalizadas e mediadas pelo professor para utilização do implemento. Acreditamos que esse processo de apropriação só foi possível e significativo, porque o professor estabeleceu uma postura como sujeito que observa, cria possibilidades e facilita os processos de manifestações e criações das crianças, que utilizaram materiais como o pneu, disponíveis no espaço onde estava sendo desenvolvida a atividade, para fazer valer a vontade de balançar e se pendurar na grade. A liberdade que o professor cedeu a essa manifestação, deixando que

as crianças utilizassem os pneus, despertou nelas a vontade de criar novas formas de brincar naquele implemento e com isso novas brincadeiras foram sendo criadas. As experiências corporais compartilhadas pelas crianças davam novos encaminhamentos e, a partir disso, o professor foi moldando sua aula com os fazeres manifestados pelas crianças.

Nessa direção, Hildebrant e Laging (1986) nos sinalizam a importância de o professor preparar situações nas aulas que estimulem os alunos a agirem e solucionarem possíveis problemas e questionamentos por si mesmos “com base na sua condição de poder fazer e de suas experiências” (p.24). Nessa perspectiva não-diretiva de abordar as brincadeiras, as crianças ganham autonomia para organizarem e decidirem sobre os procedimentos que irão utilizar para fazerem valer suas vontades. Uma alternativa é estimular o processo de apropriação e produção das crianças dispondo no espaço *Arranjos de aparelhos*, isto é, materiais (estruturados e não-estruturados) que estimulem seus processos criativos.

A criatividade inerente às crianças está relacionada à produção e à manifestação de algo novo, presente no seu universo simbólico e nas relações que elas estabelecem com os elementos presentes em seus contextos. Segundo Sarmiento (2005), as crianças apresentam modos diferenciados de interpretação, reprodução e simbolização do real, que se constroem nas “culturas da infância”. Elas não imitam ou copiam o mundo dos adultos, mas transformam, modificam e contestam, pensam e elaboram ideias próprias.

3.1.3 Professora 3

A professora 3 é efetiva na Prefeitura Municipal de Vitória/ES com carga horária de 40 horas semanais, compondo o quadro dos poucos professores da região que ainda atuam nesse formato. Exerce docência em um Centro Educacional de Educação Infantil de Vitória/ES há oito anos, desde 2010, com a disciplina de Educação Física. Suas formações complementares inicialmente se direcionaram para o campo da Biomecânica, porém, com sua inserção na Instituição de Educação Infantil, começou a se especializar sobre as lógicas que atravessavam o universo das crianças, com as formações proporcionadas pela SEME.

Nesse caso, quando realizamos o primeiro contato com a professora 3, ela nos explicou que, desde sua inserção nessa Instituição de Educação Infantil, produz e realiza práticas pedagógicas junto com uma outra professora, estabelecendo uma relação de parceria nos diferentes momentos que compõem o contexto escolar. Nesse sentido, o episódio compartilhado foi desenvolvido pela parceria de duas professoras que dialogam, trocam

experiências, criam projetos e refletem sobre suas aulas numa Instituição de Educação Infantil. Definimos que, para diferenciar as professoras e suas narrativas, as denominações seriam de professora 3 e “colega de área” no momento da discussão dos dados.

A escolha do episódio narrado pela professora 3 e sua colega de área partiu de um projeto que ambas estavam desenvolvendo com suas turmas no ano de 2017, intitulado: “*Um encanto em cada canto: belas canções embalando boas atitudes no mundinho*”. Esse projeto teve caráter multidisciplinar, sendo assim, não específico da Educação Física.

Para desenvolvê-lo, selecionaram alguns livros da coleção da escritora Ingrid Bellinghausen,⁵⁴ que apresentavam mais possibilidades de realização de atividades corporais e de movimento para as crianças. Junto a esses livros, utilizaram, também, as músicas do Palavra Cantada.⁵⁵ Os livros utilizados nesse processo foram: As famílias no mundinho; Um mundinho para todos; O mundinho de boas atitudes; Os animais no mundinho; O trânsito no mundinho, que além de apresentarem possibilidades de práticas corporais de movimento, tratavam de diversos temas que compõem o contexto social das crianças, como por exemplo, as boas atitudes de um cidadão, o respeito, a solidariedade e etc. Com toda essa contextualização inicial feita pelas professoras, percebemos que as atividades desenvolvidas por meio do livro “Trânsito no mundinho” proporcionaram trocas culturais muito significativas entre as crianças e os adultos, tornando-se um momento potencializador e produtivo culturalmente. Então, definimos que o episódio narrado seria proveniente deste livro. A imagem 8, a seguir, mostra a capa do livro “Trânsito no mundinho”.

⁵⁴Formou-se em Artes Plásticas e cursou Pós-Graduação em História da Arte. É autora de vários livros infantis, entre eles a coleção “O mundinho”. A autora cria e coordena oficinas de arte, a partir de seus livros, o que a aproxima dos pequenos leitores. Sua arte é constituída de cores, contrastes e formas simples.

⁵⁵Dupla musical infantil formada em 1994 por Paulo Tatit e Sandra Peres. É caracterizada por canções infantis de linhas marcantes, que prezam pela elaboração das letras, arranjos e gravações, com uma poética sensível para a linguagem das crianças.

As atividades de movimento planejadas pela professora 3 e sua colega de área por meio deste livro, tinham duas intenções principais: a primeira era a de proporcionar práticas diferenciadas com os meios de transporte presentes na realidade das crianças, como também, a utilização de brinquedos locomotivos de diferentes naturezas. Já a segunda intenção foi problematizar boas condutas e atitudes que devem ser preservadas no trânsito que as crianças vivenciam no dia a dia em seu percurso até a escola.

Nesse processo, várias atividades foram sendo trabalhadas, como por exemplo, o andar na faixa, manobras de bicicleta, coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, conscientização, segurança e etc. No final de todo esse trabalho, com intuito de trazer a realidade do contexto para dentro da escola, a professora 3 e sua colega de área tiveram a ideia de criar uma “Transitolândia”, como mostra o relato da colega de área abaixo, seguido da imagem 9, que retrata a Transitolândia finalizada:

Pensamos em criar uma relação direta das crianças com o tema que estávamos trabalhando. Como a escola não tem tanto material, achamos que seria interessante as crianças trazerem de casa, independente do meio de transporte que elas iriam trazer, como carrinhos de papelão, bicicletas, velocípedes e patinetes. Começamos a elaborar a pista “fomos quebrando a cabeça” e aí pensamos em tudo, no sinal, na faixa de pedestre e nas placas, tentando transpor aquele trânsito que elas vivenciavam dia após dia no percurso até a escola. E, então, surgiu nossa Transitolândia (**Diário de campo** – 09/08/2017 – Narrativa da colega de área).

Imagem 9 – Transitolândia



Fonte: Acervo das professoras

As crianças puderam vivenciar de diferentes formas esse ambiente, compartilhando os brinquedos locomotivos estruturados e, também, aqueles produzidos por elas, como carrinhos de papelão e madeira. Nessas trocas, as crianças estabeleciam acordos entre si de quem seria o pedestre, o motociclista, o motorista e até mesmo o guarda de trânsito, que ainda não havia sido apresentado às crianças pelas professoras. Com essas trocas de papéis e imitações que aconteciam durante a brincadeira, a professora e sua colega de área perceberam que a influência do contexto externo justificava muitas atitudes que as crianças manifestavam nas aulas e que, ao se sentirem pertencentes e ativas naquele cenário instigador, demonstravam suas vontades e produziam cultura. Nesse sentido, a fim de dar visibilidade a uma vontade manifestada pelas crianças, que era a de colocar ordem no trânsito quando imitavam os guardas, as professoras trouxeram os próprios até a escola, contando com o apoio da Secretaria de Educação, como mostram as imagens 10 e 11 a seguir, a intervenção dos guardas municipais na escola.

Imagem 10 – Guardas de trânsito na escola



Fonte: Acervo das professoras

Imagem 11 – Guardas de trânsito na escola



Fonte: Acervo das professoras

As imagens 10 e 11 acima mostram os guardas municipais realizando intervenções na Transitolândia das crianças, ensinando-as a leis e as regras de utilização das vias de transporte. Nesse momento, as crianças puderam expor suas vontades, dúvidas e experiências

que foram ouvidas, compreendidas e respondidas, para que esse ambiente não proporcionasse somente experiências práticas, mas também, sociais. Klippel (2013) aponta ser fundamental valorizar as experiências anteriores das crianças, que embora muito novas, já trazem um repertório cultural proveniente do seu contexto social.

Compreendemos que as experiências das crianças funcionam como “molas propulsoras” (ROSA, 2014, p.17) dos seus processos de socialização, interações sociais, construção de conhecimentos e formação das suas identidades. As crianças ao sinalizarem a necessidade de um guarda de trânsito para organizar a atividade que estava sem direcionamento, começaram a imitar os guardas para colocar ordem na brincadeira, ocupando uma posição de poder, que liberavam ou não a passagem dos demais alunos que estavam brincando. A valorização dessa manifestação dos infantis desencadeou novas produções culturais, que partiram especificamente das crianças e de seus repertórios culturais.

Percebendo isso, as professoras em interlocução com os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar (pedagogas, professoras de turma e auxiliares), além dos guardas municipais de trânsito, começaram a estabelecer relações de parceria com as crianças, ouvindo-as, compreendendo-as e interpretando-as, por meio das suas linguagens, movimentos, interações e ausências. Essa escuta gerou a produção de um folheto, pensado, desenhado e produzido pelas próprias crianças, como mostra a imagem 12 abaixo:

Imagem 12 – Panfleto produzido pelas crianças



Fonte: Acervo das professoras

A ideia de produzir o folheto partiu das crianças, após participarem de um teatro de fantoche proporcionado pelos guardas municipais, que retratava a história de uma faixa de pedestres. Nesta história, a faixa contava sobre as más condutas que aconteciam no trânsito, como: a falta de respeito, de sinalização e atenção dos motoristas perante os pedestres, pedindo que as crianças ajudassem-na a conscientizar as pessoas sobre a correta utilização das vias de transporte. As crianças tiveram a ideia de produzir um folheto para conscientizar os motoristas e pedestres. A imagem 13 abaixo, mostra as crianças intervindo na conscientização dos motoristas perante as leis de trânsito, com os panfletos produzidos por elas.

Imagem 13 – Crianças entregando os panfletos nas ruas



Fonte: Acervo das professoras 3 e 4

A proposta de levar as crianças para a rua tinha a intenção de mostrar para a sociedade o envolvimento das mesmas nas atividades relacionadas ao trânsito, que mesmo tão pequenas, traziam em si experiências enriquecedoras e transformadoras, se afirmando como sujeitos ativos na sociedade a que pertencem. As crianças tiveram autonomia no processo de produção do panfleto, aliando suas experiências anteriores e toda carga cultural que tinham adquirido com as atividades de movimento proporcionadas nas aulas de Educação Física. Ou seja, “uma criança inventiva, criativa, rica em potencial, é interprete do mundo e protagonista de sua história e que traz consigo a marca da diversidade social e cultural” (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p.739).

3.1.4 Professora 4

O quarto episódio foi narrado por uma professora que atua em duas escolas da Rede Municipal de Vitória/ES, em bairros com índices socioeconômicos diferentes, nos turnos matutino e vespertino. Ela exerce docência nessa etapa da Educação Básica, propriamente com a Educação Física, durante 19 anos, desde sua formação inicial. Suas especializações caminharam pelo campo da Gestão Educacional, na compreensão dos aspectos legais que envolvem o sistema de educação, como: concepções, leis, gestão de projetos, organização curricular e etc., e, também, se tornou especialista em Relações Étnico Raciais. Segundo a professora 4, ambas especializações, contribuíram ativamente na sua formação crítica e social, subsidiando a construção de um olhar e uma postura atenciosa sob as relações que se articulavam cotidianamente no contexto da Educação Infantil, entre crianças e adultos, como mostra o relato: *“Nós, professores, temos que dar o pontapé de partida, precisamos pensar como vamos começar e deixar fluir, se adequar e adaptar a elas”* (Diário de campo – 12/08/2018 – Narrativa professora 4).

Nesse sentido, embarcamos nessa discussão em que a professora problematizou sobre a importância do professor ter uma intencionalidade pedagógica nessa etapa da Educação Básica, mas, que mesmo chegando com uma proposta intencional, deve estar disposto a modificá-la e moldá-la a cada dia, devido às significações que as crianças manifestam, por meio de suas linguagens. Com isso, buscamos por um episódio que contribuísse significativamente para compreendermos os pressupostos utilizados pela professora para considerar as produções culturais das crianças em suas aulas de Educação Física.

Em sua prática pedagógica, ela relata que busca sempre trabalhar com “temas emergentes”. Um dos temas trabalhados que marcou muito o seu processo formativo com os infantis foi no ano das olimpíadas, em que crianças, muitas vezes carentes, não tinham contato com esse tipo de competição e, nem mesmo, com as práticas que eram disputadas nele. Nesse sentido, definimos que o episódio partiria desse tema “Olimpíadas”, que foi significativo não só para a professora, mas também para as crianças.

Inicialmente, quando a professora pensou em trabalhar as olimpíadas, ela não tinha noção de como estava o repertório motor daquelas crianças, o que elas sabiam sobre as olimpíadas e o que entendiam por esporte. A estratégia inicial foi criar um quadro no pátio da escola. Nele, seriam expostas as ideias das crianças em relação ao esporte, com a pergunta: “O que é esporte para você?”. A pergunta gerou uma grande árvore de opiniões, como mostra o relato a seguir:

Uns falavam “esporte é correr, esporte é brincar, é jogo de futebol, é queimada, é pega-pega”. Já no Grupo 3, pensei: “como vou abordá-los?” Eles são tão pequenos, não vão me dizer nada. Mas aí, as crianças falaram: “Tia, esporte é Lazy Town”. Logo pensei: “o que seria isso?”, “Como vou colocar na árvore de palavras?”. Eu não tinha noção do que era e na tradução percebi que significava “A Cidade da Preguiça”. Minha reação? Fiquei chocada. Busquei saber mais e era um desenho é um musical educativo infantil. Nele, os personagens tentam tirar as crianças da preguiça, fazendo muitos exercícios, piruetas e saltos. Ou seja, as crianças tinham entendido. Aquilo tinha um significado do que era esporte para elas. E foi a partir dessa estratégia que fomos trabalhando o esporte, a partir de cada fala e manifestação delas. (**Diário de campo** – 12/08/2018 – Narrativa professora 4)

Foi com essa estratégia que iniciaram as atividades que envolviam as olimpíadas com as crianças, apresentando algo e, a partir do que elas traziam como devolutiva dessa mediação, a professora problematizava, buscando maneiras de dar visibilidade a essas manifestações culturais, tornando as crianças autoras de todo processo. Desde o momento inicial, as crianças tinham autonomia sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas, criaram a árvore de palavras, os símbolos olímpicos, as suas próprias medalhas de cores e formatos diferentes. Nas corridas de revezamento, ao invés de serem corredores, tornavam-se super-heróis corredores, com capas e máscaras feitas pelas crianças, produziram as bandeiras dos países que participariam das olimpíadas, aprendendo um pouquinho da cultura, das tradições e das brincadeiras. Todas essas atividades que foram trabalhadas com as crianças partiram delas e das suas manifestações. A professora relata, que quando já estavam finalizando as atividades sobre as olimpíadas, um aluno do Grupo 6 chega até ela e questiona:

“– Mas, professora, não vamos ter uma mascote? As olimpíadas têm mascotes”. Eu nem havia pensado nisso. Então, começamos a perguntar qual mascote as crianças queriam para representá-las. Algumas diziam os originais criados para as olimpíadas, outras diziam, uma coelha mascote, uma urso mascote, gavião mascote, bonecas, carrinhos e etc., foram muitas ideias. Então, decidimos que cada turma produziria uma mascote que a representasse e nós faríamos um concurso para escolhermos o que representaria a escola. (**Diário de campo** – 12/08/17 – Narrativa professora 4)

Depois de muitas ideias, desenhos, imaginações, fantasias, invenções e criações das crianças, os votos foram contabilizados e a mascote escolhida. Tudo partiu das crianças, a composição corporal na qual as mascotes tomavam forma, as cores e os próprios nomes. A imagem 14, a seguir, mostra a mascote escolhida, desenhada e nominada pelas crianças:

Imagem 14 – Mascote criado pelas crianças



Fonte: Acervo professora 4

A criação e confecção da mascote se tornou um momento ímpar na formação dessas crianças, despertando nelas a vontade de serem cada vez mais participativas, produtoras e ativas nas dinâmicas que envolvem o contexto escolar. Cada criança carrega consigo, valores, experiências, saberes, desejos, subjetividades, linguagens e práticas, porém, cabe ao professor criar possibilidades e situações para que elas se sintam autoras e que manifestem suas produções. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), a consideração e valorização das crianças como atores sociais e não apenas como sujeitos improdutivos, acontece pelo modo específico como apresentam características próprias, fantasiam o mundo, as brincadeiras e produzem cultura na relação com seus pares e adultos. Sendo assim, “As crianças precisam ser vistas como coconstrutoras de conhecimento e cultura, e essa visão implica reconhecer suas expressões nas mais variadas linguagens” (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p. 742).

Nesse sentido, o que significa valorizar as produções culturais das crianças? Valorização é o aumento do valor, da importância, isto é, um mérito atribuído a um ato, coisa ou pessoa, de acordo com a um olhar subjetivo do outro (BORBA, 2002). As instituições de Educação Infantil e os professores devem “assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia” (BRASIL, 2013, p. 87). Valorizar as produções culturais das crianças está muito além de apenas dar-lhes o protagonismo, deixando que brinquem sozinhas. É preciso criar possibilidades, contextos, situações e histórias que deixem suas imaginações fluírem, que sejam autoras e produtoras ativas na construção dos seus processos sociais, individuais e autônomos.

3.1.5 Professor 5

O professor 5 atua em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES há 11 anos, desde sua formação inicial. Buscou especializações que contribuíssem para sua docência nessa etapa da Educação Básica, dentre elas, concluiu a primeira em Educação Física Escolar, que abarcava questões pedagógicas, políticas, comportamentais e sociais presentes à dinâmica curricular das Instituições Infantis. Instigado em compreender algumas questões que vivenciava diariamente em sua prática pedagógica, concluiu o curso de Mestrado em Educação Física, analisando os usos e apropriações do jogo por crianças pertencentes a um Cmei de Vitória/ES. Essas possibilidades formativas contribuíram ativamente na maneira como produz e desenvolve práticas pedagógicas com as crianças.

O episódio narrado pelo professor 5 é decorrente de um projeto intitulado: “Brincadeiras Pintadas”. A intenção desse projeto era proporcionar aos infantis brincadeiras antigas que foram criadas e produzidas por crianças, como: amarelinha, bolinha de gude, bolinha de sabão, pião, passa anel, pipa, cantigas de roda e etc. Para isso, utilizou pinturas de alguns artistas plásticos que retratam em suas obras crianças brincando. Os artistas utilizados foram: Ivan Cruz, Candido Portinari, Peter Pregam e Ricardo Ferrari.

Entre eles, o que chamou mais a atenção das crianças foi Ivan Cruz, pela quantidade de quadros já produzidos, as cores vibrantes das obras e os traços simples e compreensíveis. Este artista já pintou cerca de 600 quadros, retratando mais de 100 brincadeiras na série “Brincadeiras de Criança”, que passou a reunir exposições não só de quadros, mas de brinquedos confeccionados, oficinas de brincadeiras e contadores de histórias. Tudo nascido do sonho, da saudade e da vontade de fazer com que todas as crianças voltassem a brincar, aprendendo o verdadeiro sentido dessa prática que está sendo deixada de lado hoje em dia. Ele baseia seu trabalho na frase que criou: “A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”.⁵⁶

O episódio escolhido é proveniente de um dos quadros de Ivan Cruz que retrata duas crianças brincando de fazer bolhas de sabão com canudos num vilarejo. Observe a Imagem 15, a seguir:

⁵⁶ Retirada do website do autor. Disponível em: www.ivancruz.com.br Acessado em: 20/04/2018

Imagem 15 – Quadro Ivan Cruz – Bolhas de Sabão



Fonte: www.ivancruz.com.br

Para iniciar essa brincadeira com as crianças, o professor apresentou o quadro do artista plástico, com intenção de problematizar e apontar as possibilidades de brincar que essa prática proporciona. A intenção do professor era adequar a brincadeira de bolhas de sabão à realidade das crianças e deixar que elas se apropriassem e brincassem com seus pares. Nesse processo, o professor foi observando o consumo produtivo que as crianças estavam fazendo da brincadeira, à medida em que manifestavam seus desejos, ele interpretava e dava um novo direcionamento, como: “vamos pular e soltar uma bolha?”; “Vamos soltar várias bolhas no ar?”; “Vamos fazer bolhas no chão?”. E, assim, as crianças iam interpretando essa mediação do professor e realizando a brincadeira da maneira como conseguiam e queriam. As bolhas no chão foram novidade para as crianças, como mostra o relato do professor 5 abaixo:

Eu sempre brinquei de bolhas de sabão no chão quando era novo, mas nem imaginava que as crianças nunca tinham brincado. Separei-as em grupos no chão do pátio que tem uma plataforma lisa, expliquei que tinham que molhar o chão para as bolhas se fixarem. Entreguei copos com água e um pouco de sabão, ensinando-as como fazia, até porque não é tão simples como parece. Elas tinham que aprender a coordenarem o sopro, pois se soprassem muito forte a bolha poderia estourar. Uma coisa é no ar, que você solta e o vento leva, mas no chão é mais complexo. Devagar as crianças foram conseguindo e se ajudando, até que uma criança fez uma figura, dizendo que era um cacho de uva e eu pensei: “– Que legal!”. Aí, eu comecei a perceber que dava para fazer figuras também, e comecei a incentivá-los a criarem. (Diário de campo – 16/08/17 – Narrativa professor 5)

A Imagem 15 a seguir ratifica o relato do professor 5, em que a criança realiza um consumo daquela brincadeira demonstrada pelo professor, imprimindo suas marcas e experiências, criando um cacho de uva com a junção de várias bolhas.

Imagem 16 – Criança fazendo cacho de uva com bolhas de sabão



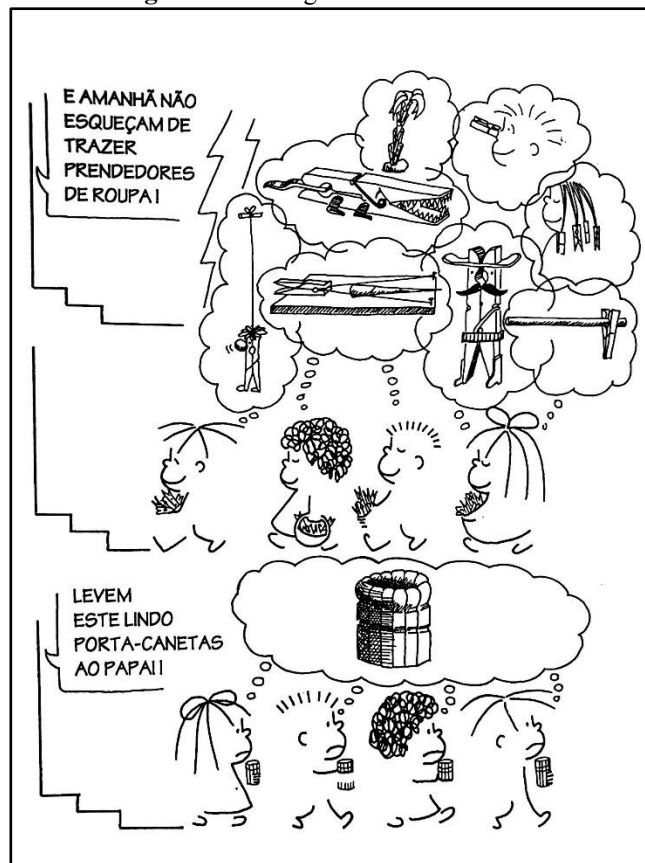
Fonte: Acervo professor 5

A partir disso, outras figuras foram sendo criadas pelas crianças, como: frutas, brinquedos, personagens como o Mickey, uma bola dentro da outra e etc. Tudo que as crianças criavam dava novos direcionamentos para o professor que, ao ter essa percepção, já intencionava essas ações para as outras turmas. O consumo e a produção dessa criança despertaram no professor a compreensão da ressignificação, criação e invenção que elas carregam em si, pois inicialmente ele nem imaginava que a brincadeira chegaria ao ponto de formar imagens com bolhas.

Corsaro (1997) nos apresenta o conceito de *Reprodução Interpretativa* para compreendermos os processos de apropriações e ressignificações feitos pelas crianças, perante aquilo que lhes é mediado. O autor explica que o termo *reprodução* não significa que as crianças estão copiando ou internalizando o mundo do adulto, mas pelo contrário, elas estão contribuindo para a ressignificação e produção cultural, tendo participação ativa na sociedade. Já o termo *interpretativa* é caracterizado pelos aspectos inovadores e criativos em que as crianças

imaginam e manifestam suas vontades lúdicas, ressignificando o meio e o adaptando-o às suas vontades. A imagem 17 a seguir, produzida por Tonucci (2003, p.82), é um exemplo claro desse processo interpretativo que as crianças incorporam nas suas ações.

Imagem 17 – Charge “Trabalhos manuais”



Fonte: Extraído de Tonucci (2003)

Na charge, a professora solicita que as crianças trouxessem para a próxima aula pregadores de roupa para confeccionarem algo juntos, sem indicar o que seria. As crianças interpretam esse pedido de trazer os pregadores de diferentes maneiras, cada uma com sua singularidade. Algumas pensam em binóculos, outras em animais, personagens e elementos da natureza. Porém, são impossibilitadas de manifestarem suas vontades e desejos sobre aquele material que apresentava um leque de possibilidades e imaginações, produzindo, sob intervenção da professora, um “lindo porta-canetas”. As produções das crianças só terão significado quando forem produzidas por elas, quando elas forem autoras, quando puderem manifestar seus desejos, ressignificar o ambiente, sendo ouvidas e interpretadas. Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p.25), o olhar das crianças sobre as coisas

Permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Neste capítulo, buscamos compreender episódios narrados por professores de Educação Física atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES, sinalizando as diferentes ferramentas que utilizam em suas práticas pedagógicas para compreenderem, interpretar e valorizarem as produções e manifestações culturais dos infantis, reorientando suas mediações pedagógicas.

Cada episódio nos direcionou a compreender e problematizar práticas pedagógicas de cinco professores que valorizam as produções culturais das crianças em suas aulas. Nestes episódios, ficaram evidentes as maneiras utilizadas pelos docentes, para potencializarem as manifestações infantis, entre elas destacamos: o diálogo estabelecido com as crianças; a intencionalidade pedagógica; a disposição de ambientes, situações e objetos que agucem as produções infantis; a interpretação e consideração das experiências anteriores trazidas pelas crianças; a reprodução interpretativa que elas realizam dos bens culturais que lhes são ofertados e a valorização dos seus processos de apropriação, criação e autonomia.

Quantas vezes ideias pertinentes não se efetivaram, porque muitos professores não estão abertos a flexibilizar o planejamento de acordo com os interesses das crianças? Nossa intenção não é de compartilhar uma receita de como o professor deve agir e realizar sua prática docente, mas, sim, mostrar a importância de assumir uma postura observadora e sensível frente as produções que as crianças estão manifestando nas aulas, respeitando seus tempos e espaços e dispondo de uma variedade de materiais e possibilidades para que as interações entre seus pares se tornem mais ricas e significativas. Dar espaço para que as crianças modifiquem o ambiente é promover suas socializações, dar opções de escolhas e ponderar seus desejos individuais.

Ao considerar as crianças capazes de modificar os planejamentos pedagógicos, sinalizamos a necessidade de o adulto colocar-se em segundo plano em alguns momentos, permitindo que elas sejam atoras e autoras do cenário escolar. Deixar que as crianças ocupem o lugar de poder em algumas situações é fundamental para compreendermos suas significações, experiências e vontades próprias. Cabe ao professor a arte de criar situações e condições

Para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, considerando o desenvolvimento, a ação mental e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem quando brincam, produzem e aprendem cooperativamente (OLIVEIRA, 2012, p.58).

A principal característica entre os episódios narrados é o modo como os professores constroem seus planejamentos pedagógicos junto com as crianças, isto é, consideram-nas como autoras, que possuem opiniões, sinalizam situações, criam contextos, inventam cenários, interpretam papéis e reorientam práticas pedagógicas. O método de “escuta sensível”, criado por René Barbier (1998), diz respeito a ouvir com atenção, exercitar a empatia e se relacionar com os outros, considerando seus sentimentos, desejos, comportamentos e ideias. Nessa perspectiva, os professores consideram as diferentes linguagens das crianças como pressupostos para reorientarem suas práticas, tornando sua aula um ambiente mais divertido, potencializador, socializador e produtor de diversas culturas.

Outro ponto em comum entre os episódios foi a utilização de materiais não estruturados e materiais adaptados, tanto na composição da brinquedoteca da professora 1; na utilização de pneus pelas crianças no episódio narrado pelo professor 2; na produção dos carrinhos de madeira e papelão, bem como, folhetos com o tema trânsito do episódio 3; produção das medalhas, capas de super-heróis e bandeiras no episódio narrado pela professora 4 e utilização de canudos e copos plásticos no episódio narrado pelo professor 5. Percebemos que esses materiais, quando disponibilizados às crianças, se transformam em objetos brincantes, podendo pela sua composição (plástico, papel, papelão, madeira, sacolas, etc.), transformar-se em muitas coisas, ampliando as possibilidades de criação. Segundo Meirelles e Horn (2017), oportunizar o manuseio de um material que aguace a criatividade dos infantis, permite que eles criem e recriem sua realidade, produzindo cultura.

Portanto, compreendemos que para considerar e valorizar as crianças e suas produções culturais, o professor deve viver em constante processo de autoformação e que, ao intencional tais atividades, esteja disposto a considerar as apropriações e ressignificações feitas pelas crianças. Não há modelos, padrões ou formas corretas de dar centralidade às crianças nos processos de ensino-aprendizagem, contudo há alternativas e possibilidades de fornecer subsídios para que elas sejam protagonistas, sujeitos de direitos, produtores e transformadores de cultura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Por uma ideia de Criança

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa,
guiada na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade,
que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas que a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

ALDO FORTUNATI

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física com a Educação Infantil, focalizando as possibilidades que essas produções apresentam para a mediação pedagógica desse componente curricular com a pequena infância. Neste tópico, apresentamos os resultados encontrados em cada capítulo desta dissertação, bem como as contribuições que o estudo apresenta em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Com a inserção da disciplina de Educação Física na Educação Infantil, muito se discute sobre a criação de perspectivas e propostas didático-pedagógicas que considerem as crianças e suas infâncias como sujeitos sociais ativos, constituídos de múltiplas dimensões, singularidades, linguagens e produções culturais. Nesse sentido, buscamos dar visibilidade a essas produções culturais manifestadas pelas crianças em duas dimensões: a primeira é em relação à produção acadêmico-científica e a segunda é em relação às práticas pedagógicas dos professores. Com base nessas dimensões, estabelecemos diálogos entre a produção acadêmico-científica e as práticas pedagógicas dos professores que valorizam as manifestações dos infantis nas aulas. Esses dois campos caminharam de maneira dialética, isto é, a produção acadêmica serviu de parâmetro para analisar as práticas pedagógicas dos professores, mas ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas indicaram avanços em relação à produção acadêmico-científica.

Notamos que a produção acadêmico-científica (anais do Conbrace, periódicos científicos e dissertações e teses) que discute as manifestações culturais das crianças tem crescido progressivamente, publicando textos de diferentes naturezas e formatos. Nesse processo, analisamos 52 trabalhos, que de maneira direta e indireta problematizam as produções culturais das crianças. Esse crescimento teve forte influência do campo das Políticas Públicas direcionadas à Educação Infantil no Brasil que, desde a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1996, constantemente se reconfiguram, buscando valorizar as crianças como protagonistas e sujeitos sociais ativos, sendo reconhecidas, ouvidas e interpretadas, ocupando centralidade na dinâmica curricular.

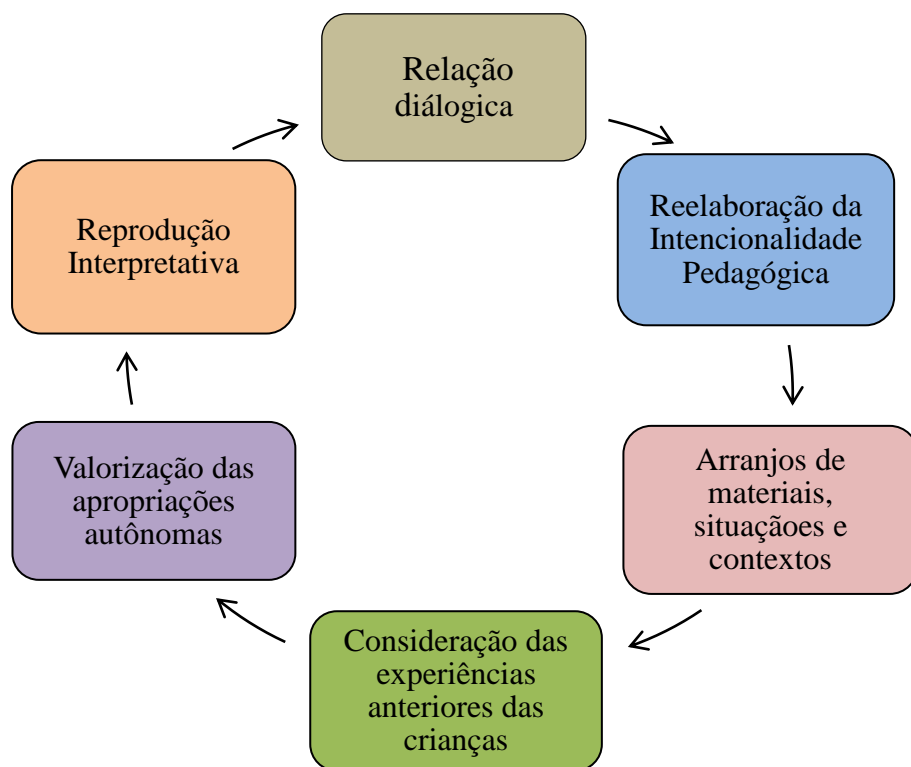
Nas análises dos trabalhos na íntegra, encontramos uma diversidade de metodologias e temáticas abordadas pelos autores, que ampliaram os nossos olhares sobre o modo como as crianças produzem cultura e, ainda, quais estratégias teórico-metodológicas vinham sendo utilizadas para interpretar essas produções. Essas estratégias estavam relacionadas à escuta, à observação, à postura docente, à interpretação e à análise das diferentes linguagens manifestadas pelas crianças nas suas relações brincantes, contribuindo, posteriormente, para analisarmos os episódios narrados pelos professores de Educação Física.

Com o auxílio da nuvem de palavras, utilizada no Capítulo II, percebemos que as produções culturais das crianças são problematizadas de maneira multidisciplinar por várias áreas do conhecimento, que defendem diferentes concepções teórico-metodológicas e epistemológicas sobre a pequena infância. Os autores mais recorrentes na nuvem, foram: Brasil (leis, diretrizes, referenciais curriculares, planos de educação, estatutos, constituições e índices), Sayão, Kunz, Sarmiento, Mello, Freire, Vygotsky, Kishimoto, Oliveira e Certeau. Esses

autores problematizam as produções culturais das crianças, a partir de diferentes manifestações, sendo elas por meio do movimento, da fala, do contexto social e econômico, do gênero, da cultura, das experiências e das relações entre pares, que contribuíram para compreendermos a importância do avanço da produção teórica nas discussões sobre as produções culturais das crianças que, com o tempo, foram sofrendo modificações na maneira de considerá-las, deixando de lado uma visão de criança estagnada, improdutiva e compreendida no singular, caminhando para uma visão em que elas são concebidas em todas as suas especificidades, como seres históricos, políticos e culturais, “cidadãos, criadores de e criados na cultura, produtores da e produzidos na história, feitos da e na linguagem” (KRAMER, 2001, p.19).

Uma prática pedagógica que considere as crianças em sua totalidade, compreendendo seus processos de representação e construção de significados, oferece subsídios para que elas sejam autoras de suas vidas, sujeitos capazes de modificar a realidade e os contextos, manifestando de diversas formas suas produções.

Os episódios de interação analisados nos direcionaram a interpretar e problematizar práticas pedagógicas de cinco professores escolhidos intencionalmente para este estudo. Nestes episódios, ficaram evidentes as estratégias utilizadas pelos docentes, para auscultarem e compreenderem as manifestações infantis, entre elas destacamos:



Estes pressupostos que estão presentes no diagrama foram os principais mecanismos utilizados pelos professores, descritos no capítulo III, para valorizar os processos de apropriação, criação e autonomia das crianças. Tendo em vista esses pressupostos, compreendemos a necessidade de um trabalho pedagógico que organize ações e situações para o desenvolvimento das diferentes linguagens utilizadas pelas crianças, permitindo que possam investigar, conhecer, interpretar e se expressar no ambiente na qual estão inseridas, como, também, tomar consciência de si e das relações que se estabelecem no seu contexto sociocultural. Essas produções só serão evidenciadas, se os professores adquirirem uma postura sensível perante as lógicas que envolvem as manifestações culturais dos infantis, observando, interpretando, respeitando seus tempos e espaços, dispondo de uma variedade de materiais e possibilidades para que as interações entre seus pares tornem-se mais ricas e significativas e, acima de tudo, valorizá-las no seu poder imaginativo e criativo, como sujeitos capazes de modificar a cultura, fazendo valer seus interesses.

Nesse sentido, compreendemos que a produção acadêmico-científica serviu de suporte para interpretarmos as práticas pedagógicas dos professores, pois percebemos que muitas coisas que estavam descritas sobre o processo de valorização das produções culturais das crianças

nos textos analisados, de fato, estão se incorporando às práticas pedagógicas dos professores selecionados. No entanto, as práticas trouxeram elementos ainda não discutidos nas produções teóricas, fazendo avançar, por exemplo, na utilização de materiais recicláveis e não estruturados, que quando disponibilizados às crianças, se transformam em objetos brincantes, ganhando formatos e caracterizações diferentes. Essa estratégia utilizada em todos os episódios oportunizou a constituição autônoma e criativa dos infantes, permitindo que criassem, recriassem e representassem suas realidades nessas produções.

Não temos a intenção apenas de compartilhar estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, como “passos a se seguir” para valorizar as produções culturais das crianças, mas, sim, problematizar a importância de assumir uma postura observadora e sensível frente as manifestações dos infantes, estabelecendo uma escuta cautelosa, considerando seus sentimentos, desejos, apropriações, comportamentos e ideias. Acreditamos que isso só será possível, se os professores se colocarem como atípicos em seus contextos, deixando de lado um adultocentrismo e buscando estabelecer relações de parcerias com as crianças, estreitando as diferenças e direcionando o olhar para os próprios infantes e suas produções culturais.

5 REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ALVES, N. G. Pesquisa no/do cotidiano em escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ANDRADE FILHO, N. F. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan./ mar. 2013.
- ANDRADE FILHO, N. F.; SILVA, R. L.; FIGUEIREDO, Z. C. C. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006.
- ASSIS, L. C.; MELLO, A. S.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W.; SCHNEIDER, O. Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho – Portugal, v. 28, n. 1, p. 95-116, 2015.
- ASSIS, L. C. de. Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, mai. 2005.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BARBOSA, I. G. Educação Infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 85, 230,0jun./jul. 2002.
- BELERZE, D. J. O brincar-e-se-movimentar – linguagem da criança. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.
- BLOCH, M. L. B. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília/DF, dez. 2017.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2013.
- _____. Secretária da Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009.
- _____. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil no Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez./1996.

_____. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

_____. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BORBA, F. S. Dicionário de Usos do Português do Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-172, dez. 2005.

CAMARGO, B.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CAMPELLO, B. S. Encontros científicos. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÒN, B. V.; KREMER, J. M. (Org). Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CASTRO, F. B. de. KUNZ. E. O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 44-57, set./ 2015.

CERTAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: ENCONTRO COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO, 1985, São Paulo, Anais. São Paulo: FAU/USP, p. 3-19, 1985.

CORSARO, W. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In: Teoria e prática na pesquisa com crianças. MULLER, F.; CARVALHO, A. M.(org). São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443- 464, mai./ago. 2005.

CORSARO, W. The sociology of childhood. California: Pine Forge, 1997.

COSTA, J. S. Infância, Educação Física, democracia: experiências cotidianas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2009, Salvador/BA, Anais, 2009. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI> Acessado em: 23/11/16.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

DAHLBERG, G.; PENCE, A.; MOSS, P. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 19, p. 351-360 maio/ago. 2005.

DOURADO, L.F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, p. 299-324, abr./jun., 2015.

ESTEBAN, T. M.; ZACUR, A. (Org.). Professora-pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Revista Educação & Sociedade**, n. 69, p. 60-91, dez./1999

FERRAÇO, C.E.; CARVALHO, J. M. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Org.). Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? Campinas, SP: Unicamp, 2008.

FERRARA, L. D. Epistemologia da comunicação: além do sujeito e aquém do objeto. Terceiro Seminário Inter programas de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo: USP, ECA, 2002. (mimeo)

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI. [CD-ROM] versão 3.0. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação da UFSCar**, São Carlos/SP, v. 2, n. 2, p. 60-91, Nov., 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Ago., 2002.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M.; TARTUCE, G. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 34, n. 122, 2004.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In A. L. G. Faria & D. Finco (Orgs.), *Sociologia da infância no Brasil* Campinas: Autores Associados, 2011.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 601-614, jul. /set. 2015.

FREITAS, L. L. D.; ANDRADE FILHO, N. F. de. Saberes mobilizados pelos professores de Educação Física na prática pedagógica com crianças de zero a três anos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2007, Pernambuco, *Anais...*, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/cd/> Acessado em: 23/11/16.

FREITAS, M. V.; PIEDADE, R. C.; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2013, Brasília, *Anais...*, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice>. Acessado em 25/11/16

FREITAS, M. V.; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. **Motrivivência**, v.27, n.45, p.74-83, set./ 2015.

FREITAS, T. da. C.; WIGGERS, I. D. A brincadeira como prática corporal essencial: a “resposta” das crianças em relação a pergunta: “o que mais gosto de fazer na escola e em que lugar e o que menos gosto de fazer na escola e em que lugar”? In: CONGRESSO

BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2015, Vitória/ES, Anais..., 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice>. Acessado em: 01/12/16.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106-122, jul./jun. 2002.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES-DA SILVA, E. Educação (Física) infantil: se-movimentar e significação. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

GOMES-DA-SILVA, E.; KUNZ, E. “Expressamentecorpo”, expressão corporal, comunicação e linguagem na Educação Física Infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2005, Porto Alegre/RS. *Anais...*, 2005. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/conbrace2005.pdf> Acessado em: 23/11/16.

GOMES-DA-SILVA, E.; KUNZ, E.; SANT’AGOSTINO, L. H. F. Educação (Física) infantil: território de relações comunicativas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 24, p. 29-42, dez. 2010.

GOMES-DA-SILVA, E.; SANT’AGOSTINO, L. G. Educação (Física) infantil: semiótica, teoria do se-movimentar e relações comunicativas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2009, Salvador/BA, *Anais...*, 2009. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI> Acessado em: 23/11/16.

GUERRA FILHO, R. R. Gestos nos cantos da lagoa azul: crianças brincantes produtoras de cultura. 1998. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, 1998.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. Concepções abertas ao ensino da educação física. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

JESUS, J. F. Representações sociais de professores de educação física da educação infantil de Serra/ES. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: I Seminário nacional: currículo em movimento, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 23 de março de 2017

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brincadeira e a Educação Física na pré-escola. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 66-77, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação. São Paulo: editora Cortez, 1997.

KLIPPEL, M. V. O jogo na Educação Física na Educação Infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KOLLER, S. H.; HUTZ, C. S. Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição. *Coletâneas da ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia*, n.1(12), p. 11-34, 1996.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER; LEITE (Org.). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001. 5ª Ed. p. 13-38.

KUNZ, E. et al. Ontologia do movimento humano: teoria do “se-movimentar” humano. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 112, set./dez. 2010.

KUNZ, E. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na Educação Física. In: KUNZ, E. (Org.). *Didática da educação física*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2004.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. In: *Brincar e se-movimentar tempos e espaços de vida da criança*. (Org) KUNZ, E. Ujuí: Unijui, 2015.

KUNZ, E. Pedagogia do Esporte, do Movimento ou da Educação Física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). *Educação Física Crítico-Emancipatória*. Com uma Perspectiva Alemã do Esporte. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.

LEITE, A. M. Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a resignificação da prática pedagógica no movimento na Educação Infantil. 2010. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2010.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

MACEDO, E. E.; NEIRA, M. G. A valorização da cultura corporal infantil: análise de uma experiência na creche. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2013, Brasília, Anais..., 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice>. Acessado em: 25/11/16

MACHADO, R.; FAGUNDES, B.; SILVA, F. W. As crianças como autoras da significação da Educação Física. **Motrivivência**, n.37, p.51-68. Dez., 2011.

MARTINS, R. L. R. O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. L. R.; SCOTTÁ, B. A.; MELLO, A. S. Pibid, Educação Infantil e Educação Física: práticas pedagógicas centradas nas crianças. **Nuances**, São Paulo, v 27, n.1, p. 46-66, jan./abr., 2016

MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

MEIRELLES, D. S.; HORN, M. G. S. O brincar heurístico: uma potente abordagem para descoberta do mundo. In: *Para pensar a Educação Infantil em tempos e retrocessos: lutamos pela Educação Infantil*. ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

MELLO, A. S.; ZANDOMÍRGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. L.; SANTOS, W. Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; VIEIRA, A. O.; SILVA, A. C.; ASSIS, L. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R. Pesquisa com crianças na Educação Infantil:

diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, p. 1-16, 2015.

MELLO, A. S.; SANTOS, W., KLIPPEL, M. V., ROSA, A. P., VOTRE, S. J. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 469, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. O visível e o invisível. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

MINAYO, M. C. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MULLER, V. R.; MARTINELLI, T. A. P. O estatuto da criança e do adolescente: um instrumento legal do professor de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 9-24, mai./ 2005.

NASCIMENTO, A. C. S. Mapeamento temático das teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008). 2010. 278 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação), Universidade de São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, C. P.; DANTAS, L. E. P. B. T. Desenvolvimento histórico-cultural da criança na aula de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 147-161, dez. 2009.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da Educação Física na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2011.

NUNES, K. R. Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso. 2007. 168f. . Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OHIRA, M. L. B.; PRADO, N. S. Análise dos periódicos eletrônicos em ciência da informação: América Latina, Caribe, Portugal e Espanha, **Informação e Informação**, v. 8, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1708/1459> Acesso em: 19 de abril de 2017.

OLIVEIRA, C. G. de. CAMÕES, M. C. de. L. S. Currículo e infância: o que querem (para) as crianças? **Nuances**, Presidente Prudente/SP, v. 27, n. 3, p. 4-20, set. /dez. 2016.

OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2003, Caxambu/MG. Anais..., 2003.

OLIVEIRA, N. R. C. de. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. 2003. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Campinas, 2003.

OLIVEIRA, N. R. C. OLIVEIRA, Z. R. de. Corpo e movimento em práticas cotidianas na Educação Infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2013, Brasília, Anais..., 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice>: Acessado em: 25/11/16.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, D. G.; PIMENTEL, N. P. O cotidiano da Educação Infantil e a presença da Educação Física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.16, n.1, p.1-319, jan./mar., 2013.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.

PIMENTA, S. G. O pedagogo na escola pública. São Paulo: Loyola, 1991.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2008.

PINHO, V. A.; GRUNENVALDT, J. T.; GELAMO, K. G. O lugar da Educação Física na Educação Infantil, existe? **Motrivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 222-240, set. 2016.

PORTILHO, E. M. L.; TOSATTO, C. C. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Revista Diálogo & Educação**. Curitiba, v. 14, p. 737-758, set./dez. 2014.

REZENDE, D. O. O brincar livre de crianças da brinquedoteca: análise da frequência de ações motoras, tipos de brinquedos, brincadeiras e interações sociais. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo, 2012.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 73-83, mai. 2005.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, Florianópolis, 1999.

ROCHA, E. A. C. Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. In: Educação Sociedade & Culturas. Lisboa, 2002.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: A criança que fala: a escuta de crianças em pesquisas. (Org.) CRUZ, S. H. V. Cortez Editora, São Paulo/SP, 2008.

ROCHA, J. N. A Percepção da ciência pelos professores da Educação Básica: um perfil dos alunos do curso de pedagogia UAB/UFMG. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – SIED, 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UFSCar, 2012.

ROSA, A. P. Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. 2014. 105f. Dissertação (mestrado em Educação Física) -Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROSA, A. P.; JORGE, R. S.; KLIPPEL, M. V.; MELLO, A. S. Fazeres e saberes produzidos pelos praticantes do cotidiano para a intervenção da Educação Física nas etapas iniciais em CMEI's de Vitória/ES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE – CONBRACE, 2011, Porto Alegre, *Anais...*, 2011. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/anais.php> Acessado em: 25/11/16.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em educação Física Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.24, n. 1, p. 34-121, jan./mar. 2010.

SANCHO, R. Indicadores Bibliométricos utilizados em La evaluacion de La ciência y La tecnologia: revision bibliográfica. **Revista Espanhola de Documentacion Científica**, Madrid, v. 13, n. 3-4, p. 842-865, 1990.

SANT'AGOSTINO, L. H. F. Rumo ao concreto. 2001. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2001.

SANTANA, G. M. L. Oficinas do jogo: o desenvolvimento da imaginação na Educação Física da Educação Infantil. 2008. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2008.

SANTOS, A. O.; SILVA, A. L.; MELO, A. P. S.; SANTOS, M. A.; FONSECA, E. S. Reaproveitamento de materiais recicláveis na construção de brinquedos na Educação Infantil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DA UNAERP, (2011), Guarujá, Anais..., (2011).

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). Sociologia da Infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, p.13-46, 2013.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Rev. Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 365, maio/ago., 2005.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.), Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto. Asa, 2004.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças, contexto e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./mar. 2014.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, A. P. Diálogo e qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações na sala de aula. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade de Brasília, 2006.

SIMON, H. do. S. O brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, D. B. O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. 2015. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, 2015.

SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; MARCO, A. de. O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1195-1208, out./dez. 2016.

SOMMERHALDER, A. Crianças brincando de casinha numa brinquedoteca: um olhar psicanalítico. 2004. 174f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista, 2004.

SOUZA, E. C. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

SOUZA, E. C. de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In.: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M. (Orgs.) *Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

SOUZA, S. D.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: *A criança que fala: a escuta de crianças em pesquisas*. (Org.) CRUZ, S. H. V. Cortez Editora, São Paulo/SP, 2008

STUMPF, I. R. C. Revistas universitárias brasileiras: barreiras na sua produção. **TransInformação**, v. 9, n. 1, p. 45-57, jan./abr. 1997.

SURDI, A. C. Educação e sensibilidade: o brincar e o “se-movimentar” da criança pequena na escola. 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SURDI, A. C.; MELO, J. O.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física Infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, abr./ jun. 2016.

TEMPORINI, E. R.; PIOVESAN, A. Pesquisa exploratória: procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, v. 29, n.4, p. 318, 1995.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TONUCCI, F. *Com os olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VAROTTO, M. A.; SILVA, M. R. da. Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 23, p. 169-190, dez. 2004.

VIEIRA, R. M. ALTMANN, H. O brincar na Educação Infantil: aspectos de uma educação de corpo e gênero. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam, 2001.

ZACARIAS, L. dos. S. Crianças no mundo da rua: socialização, cultura e gênero. 1999. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Estadual de Campinas, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Anais do Conbrace (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações.	OLIVEIRA, N. R. C. de	Pesquisa Bibliográfica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais , 2003.
“Expressamentecorpo”: expressão corporal, comunicação e linguagem na Educação Física infantil.	GOMES-DA-SILVA, E.; KUNZ, E.	Método Abduutivo/Indutivo	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais , 2005.
Saberes mobilizados pelos professores de Educação Física na prática pedagógica com crianças de zero a três anos.	FREITAS, L. L. L.; ANDRADE FILHO, N. F. de.	Pesquisa Exploratória	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais , 2007.
Educação (Física) infantil: semiótica, teoria do se-movimentar e relações comunicativas.	GOMES-DA-SILVA, E.; SANT’AGOSTINHO, L. H. F.	Método Abduutivo/Indutivo	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais , 2009.
Infância, Educação Física, democracia: experiências cotidianas.	COSTA, J. S.	Ensaio	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais , 2009.
Fazeres e saberes produzidos pelos praticantes do cotidiano para a intervenção da Educação Física nas etapas iniciais em CMEI’s de Vitória/ES.	ROSA, A. de. P.; JORGE, R. S.; KLIPPEL, M. V.; MELLO, A. da S.	Estudos com o Cotidiano	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais , 2011.
As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças.	FREITAS, M. V.; PIEDADE, R. C.; STIGGER, M. P.	Pesquisa Etnográfica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais , 2013.
A valorização da cultura infantil: análise de uma experiência na creche.	MACEDO, E. E.; NEIRA, M. G.	Pesquisa Etnográfica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais , 2013.
Corpo e movimento em práticas cotidianas na Educação Infantil.	OLIVEIRA, N. R. C.; OLIVEIRA, Z. R.	Pesquisa Etnográfica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais , 2013.
A brincadeira como prática corporal essencial: a “resposta” das crianças em relação à pergunta “o que mais gosto de fazer na escola e em que lugar e o que menos gosto de fazer na escola e em que lugar?”.	FREITAS, T. da. C.; WIGGERS, I. D.	Pesquisa Etnográfica	CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais , 2015.

APÊNDICE B – Revista Motrivivência (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Jogo, brincadeira e a Educação Física na pré-escola.	KISHIMOTO, T. M.	Ensaio	v. 8, n. 9, p. 63, dez. 1996.
Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças.	VAROTTO, M. A.; SILVA, M. R.	Estudo de Caso	v.16, n. 23, p.169, dez. 2004.
Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”.	BUSS-SIMÃO, M.	Estudo de Caso	v. 17, n. 25, p. 163, dez. 2005.
As crianças como autoras da significação da Educação Física.	MACHADO, R.; FAGUNDES, B.; SILVA, F. W.	Pesquisa-Ação	v. 23, n. 37, p. 51, dez. 2011.
As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças.	FREITAS, M. V.; STIGGER, M. P.	Pesquisa Etnográfica	v. 27, n. 45, p. 74, set. 2015.
O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança.	CASTRO, F. B.; KUNZ, E.	Ensaio	v. 27, n. 45, p. 44, set. 2015.
Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos.	MELLO, et al.	Ensaio	v. 27, n. 45, p. 28, set. 2015
Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física.	MELLO, et al.	Análise Documental	v. 28, n. 48, p. 130, set. 2016
O lugar da Educação Física na Educação Infantil, existe?	PINHO, V. A.; GRUNENVALD T, J. T.; GELAMO, K. G.	Estudo de Caso	v. 28, n. 48, p. 222, set. 2016

APÊNDICE C – Revista Brasileira de Ciência e Esporte (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil.	AYOUB, E.	Relato de Experiência	v. 26, n. 3, p. 143, maio. 2005.
Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos.	RICHTER, A. C.; VAZ, A. F.	Pesquisa Etnográfica	v. 26, n. 3, p. 79, maio. 2005.
O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos.	ANDRADE FILHO, N. F.; SILVA, R. L.; FIGUEIREDO, Z. C. C.	Análise Documental	v. 27, n. 2, p. 75, jan. 2006
O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalhar a partir da atividade principal e dos temas.	NASCIMENTO, C. P.; DANTAS, L. E. P. B. T.	Estudo de Caso	v. 31, n. 1, p. 147, set. 2009
Educação (Física) infantil: território de relações comunicativas.	GOMES-DA-SILVA, E.; KUNZ, E.; SANT'AGOSTINHO, L. H. F.	Método Abduutivo/ Indutivo	v. 32, n. 2, p. 29, dez. 2010
Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar.	MELLO, et al.	Estudos com o Cotidiano	v.36, n. 2, p. 467, abr./jun. 2014.

APÊNDICE D – Revista Pensar a Prática (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
A Educação Física na escolarização da pequena infância.	GARANHANI, M. C.	Ensaio	v. 5, n. 1, p. 106, jul./jun. 2002.
Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da Educação Física na Educação Infantil.	NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A.	Estudos com o Cotidiano	v. 14, n. 1, p. 1, jan./abr. 2011.
O cotidiano da Educação Infantil e a presença da Educação Física na poética de ser criança.	OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, D. G.; PIMENTEL, N. P.	Relato de Experiência	v. 16, n. 1, p. 1, jan./mar. 2013.
O brincar na Educação Infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero.	VIEIRA, R. M.; ALTMANN, H.	Pesquisa Bibliográfica	v. 19, n. 1, p. 143, jan./mar. 2016.

APÊNDICE E – Revista Movimento (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil.	ANDRADE FILHO, N. F.	Pesquisa Etnográfica	v. 19, n. 01, p. 55, jan./mar. 2013.
O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física.	SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; MARCO, A. de	Pesquisa Exploratória	v. 22, n. 4, p. 1195, out./ dez. 2016.
O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física Infantil: realidades e possibilidades.	SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E.	Pesquisa Etnográfica	v.22, n. 2, p. 459, abr./jun. 2016.

APÊNDICE F – Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante.	SAURA, S. C.	Pesquisa Etnográfica	v. 28, n. 1, p. 163, jan./mar. 2014.

APÊNDICE G – Revista da Educação Física/UEM (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Estudo exploratório de constatação e descrição do mundo do movimento de crianças no município de Restinga Seca – RS.	COLPO, A. M.; LEÃES FILHO, W. V. C.	Pesquisa Exploratória	v. 18, n. 2, p. 127, set. 2007.

APÊNDICE H – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Campinas (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Gestos nos cantos da lagoa azul: crianças brincantes produtoras de cultura.	GUERRA FILHO, R. R.	Não definida	Dissertação (mestrado em Educação Física), 1998.
Crianças no mundo da rua: socialização, cultura e gênero.	ZACARIAS, L. dos. S.	Pesquisa Qualitativa	Dissertação (mestrado em Educação Física), 1999.
Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações.	OLIVEIRA, N. R. C.	Pesquisa Bibliográfica	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2003.
O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física.	SOARES, D. B.	Pesquisa-Ação	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2015.

APÊNDICE I – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Práticas curriculares da Educação Física na Educação Infantil: um estudo de caso.	NUNES, K. R.	Análise Documental Estudos com o Cotidiano	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2007.
O jogo na Educação Física da Educação Infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES.	KLIPPEL, M. V.	Estudos com o Cotidiano	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2013.
Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de vitória/ES.	ROSA, A. P.	Estudos com o Cotidiano	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2014.
Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da Educação Física com a Educação Infantil.	ASSIS, L. C.	Metassíntese Qualitativa	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2015.
O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil.	MARTINS, R. L. D. R.	Pesquisa-Ação Pesquisa Bibliográfica	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2015

APÊNDICE J – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Diálogo e qualidade na Educação Infantil: um estudo de relações na sala de aula.	SILVA, A. P.	Pesquisa Qualitativa	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2006.

APÊNDICE K – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Educação (Física) Infantil: se-movimentar e significação.	GOMES-DA-SILVA, E.	Método Abduutivo/ Indutivo	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2007.
O brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança.	SIMON, H. S.	Pesquisa Bibliográfica	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2013.
Educação e sensibilidade: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola.	SURDI, A. C.	Pesquisa Teórica Pesquisa de Campo	Tese (Doutorado em Educação Física), 2014.

APÊNDICE L – Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil.	LEITE, A. M.	Pesquisa-Ação	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2010.
O brincar livre de crianças na brinquedoteca: análise da frequência de ações motoras, tipos de brinquedos, brincadeiras e interações sociais.	REZENDE, D. O.	Não definida	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2012.

APÊNDICE M – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da Universidade do Estado de Santa Catarina (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Oficinas do jogo: o desenvolvimento da imaginação na Educação Física da Educação Infantil.	SANTANA, G. M. L.	Pesquisa-Ação	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2008.

APÊNDICE N – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Santa Maria (1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
O brincar-e-se-movimentar – a linguagem da criança.	BELERZE, D. J.	Pesquisa Teórica	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2016.

APÊNDICE O –Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual Paulista(1996-2016)

TÍTULO	AUTOR(ES)	METODOLOGIA	REFERÊNCIA
Crianças brincando de casinha numa brinquedoteca: um olhar psicanalítico	SOMMERHALDE R, A.	Pesquisa Qualitativa	Dissertação (mestrado em Educação Física), 2004.